

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA**

**VITÓRIA
2018**

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração dos Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos.

**VITÓRIA
2018**

SAYONARA CUNHA DE PAULA

**AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração dos Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 29 de maio de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Dra. Silvana Ventró
Universidade Federal do Espírito Santo

Para meus pais Eduardo e Simone, e meus irmãos
Stephan e Stanley.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado e amparado nos momentos mais difíceis da jornada.

Aos meus pais Eduardo e Simone pelo suporte incondicional e incentivo aos estudos, proporcionando-me alcançar voos mais altos.

Ao Lucas, companheiro de todos os momentos pelo incentivo e paciência.

Ao professor Wagner por abrir as portas do então desconhecido campo científico, a partir do quinto período da graduação, sendo desde então meu orientador nas Iniciações Científicas, Trabalho de Conclusão de Curso e na construção desta dissertação.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto pelas leituras criteriosas, acompanhamento de meus trabalhos, disponibilidade e apontamentos na banca de Trabalho de Conclusão de Curso e de Qualificação.

À Silvana Ventrone por aceitar nosso convite e compor a banca de qualificação, enriquecendo o trabalho com suas contribuições.

Aos colaboradores da pesquisa que possibilitaram a construção deste trabalho.

Ao PROTEORIA, local de estudos, aprendizados, amizades e descontração, que me acolheu desde a graduação e proporcionou as melhores condições para minha formação.

Aos colegas de laboratório que tanto contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico, dando apoio e fazendo desse local um espaço de colaboração e amizade.

Aos amigos Renato e Ronildo, que acompanharam de perto minhas angústias, deram força e contribuíram em todo processo.

A Universidade Federal do Espírito Santo, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, colegas e professores pelo aprendizado.

A CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

“Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

(Philippe Perrenoud)

RESUMO

Investiga como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina têm apresentado o debate da avaliação em seus currículos prescritos, analisando as disciplinas que discutem avaliação educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica e o *IRAMUTEQ* como ferramenta de auxílio para análise dos dois primeiros capítulos. No primeiro capítulo, analisa o modo como 38 instituições de formação em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalante apresentam o ensino da avaliação em seus currículos. Utiliza como fontes 38 grades curriculares e textos produzidos sobre a formação de professores nesses países. Revela que as disciplinas tematizam discussões envolvendo currículo, avaliação do ensino, da aprendizagem, articulados à Educação Física. Além disso, a variedade de nomenclaturas agregadas ao mesmo título indicia uma maior distribuição em unidades didáticas nas disciplinas, reduzindo a discussão de avaliação. O segundo capítulo analisa como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina. Utiliza como fontes 14 planos de disciplinas de avaliação educacional. A análise dos dados indica que as disciplinas se propõem a discutir e ensinar a avaliação considerando suas implicações para o contexto da educação básica, as possibilidades de práticas avaliativas e a necessidade da relação teoria e prática. No terceiro capítulo, investiga como a avaliação institucional e de sistemas é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante. Utiliza como fontes 14 planos de disciplinas de avaliação educacional. Sobre a avaliação institucional as disciplinas tematizam sua definição, instrumentos, critérios, procedimentos e resultados, entendendo-a como importante ferramenta coletiva. Já as avaliações de sistemas têm como intuito apresentar as provas massivas nacionais e internacionais, discutindo seus componentes e estruturas.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Formação de professores. Educação Física. América Latina.

ABSTRACT

It investigates how teacher training courses in Physical Education in Latin American countries have presented the evaluation debate in their prescribed curricula, analyzing the disciplines that discuss educational evaluation. This is a qualitative and exploratory research that takes the critical documentary analysis (BLOCH, 2001) as a theoretical-methodological approach and IRAMUTEQ as an aid tool for the analysis of the first two chapters. In the first chapter, it examines how 38 institutions of Physical Education training in eight Latin American countries present the teaching of evaluation in their curricula. It uses as sources 38 curricula and texts produced on the training of teachers in these countries. It reveals that the disciplines thematize discussions involving curriculum, evaluation of teaching, of learning, articulated to Physical Education. In addition, the variety of nomenclatures added to the same title indicates a greater distribution in didactic units in the subjects, reducing the discussion of evaluation. The second chapter sought to understand how the assessment of teaching and learning is prescribed in the curricula of teacher training courses in Physical Education in seven Latin American countries. It uses as sources 14 plans of evaluation disciplines. The analysis of the data indicates that the disciplines propose to discuss and teach the evaluation considering its implications for the context of basic education, the possibilities of evaluative practices and the necessity of the relation theory and practice. In the third chapter, it investigates how the institutional and systems evaluation is prescribed in the curricula of the teacher training courses in Physical Education in seven Spanish Latin American countries. It uses as sources 14 plans of evaluation disciplines. On the institutional evaluation, the disciplines discuss their definition, instruments, criteria, procedures and results, understanding it as an important collective tool. The system evaluations are intended to present the national and international mass tests, discussing its components and structures.

Keywords: Educational evaluation. Teacher training. Physical education. Latin America.

RESUMEN

Investiga cómo los cursos de formación de profesores en Educación Física en los países de América Latina han presentado el debate de la evaluación en sus currículos prescritos, analizando las disciplinas que discuten evaluación educativa. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, que asume el análisis crítico documental (BLOCH, 2001) como abordaje teórico-metodológico y el IRAMUTEQ como herramienta de ayuda para análisis de los dos primeros capítulos. En el primer capítulo, analiza el modo en que 38 instituciones de formación en Educación Física de ocho países de América Latina hispanofalante presentan la enseñanza de la evaluación en sus currículos. Utiliza como fuentes 38 rejillas curriculares y textos producidos sobre la formación de profesores en esos países. Se revela que las disciplinas tematizan discusiones involucrando currículo, evaluación de la enseñanza, del aprendizaje, articulados a la Educación Física. Además, la variedad de nomenclaturas agregadas al mismo título indica una mayor distribución en unidades didácticas en las disciplinas, reduciendo la discusión de evaluación. El segundo capítulo buscó comprender cómo la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje se prescribe en los currículos de los cursos de formación de profesores en Educación Física en siete países de América Latina. Utiliza como fuentes 14 planes de asignaturas de evaluación. El análisis de los datos indica que las disciplinas se proponen discutir y enseñar la evaluación considerando sus implicaciones para el contexto de la educación básica, las posibilidades de prácticas evaluativas y la necesidad de la relación teoría y práctica. En el tercer capítulo, investiga cómo la evaluación institucional y de sistemas se prescribe en los currículos de los cursos de formación de profesores en Educación Física en siete países de América Latina hispanofalante. Utiliza como fuentes 14 planes de asignaturas de evaluación. Sobre la evaluación institucional las disciplinas tematizan su definición, instrumentos, criterios, procedimientos y resultados, entendiéndola como importante herramienta colectiva. Las evaluaciones de sistemas tienen como objetivo presentar las pruebas masivas nacionales e internacionales, discutiendo sus componentes y estructuras.

Palabras clave: Evaluación educativa. Formación de profesores. Educación Física. América Latina.

LISTA DE SIGLAS

ARG – Argentina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CESMAG – Institución Universitaria CESMAG

CHL - Chile

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COL – Colômbia

ECU - Equador

FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

FUE – Fundación Universitaria del Espinal

FUJC – Fundación Universitaria Juan de Castellanos

IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

ISEFFD - Instituto Superior de Educación Física “Federico Williams Dickens”

ISEFHQ – Instituto Superior de Educación Física “Hugo Quinn”

IRAMUTEQ - *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires*

IUACJ – Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

MEX – México

OCDE - *Organización para La Cooperación y El Desarrollo Económicos*

PER - Peru

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pisa - *Programme for International Student Assessment*

PREAL - Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe

PROTEORIA – Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física

PUCV – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

UA – Universidad Autónoma de Chile

UABC – Universidad Autónoma de Baja California

UAC – Universidad Austral de Chile

UAP – Universidad Arturo Prat

UBO – Universidad Bernardo O’Higgins

UC – Universidad de Carabobo

UCENTRAL – Universidad Central
UCINF – Universidad Ucinf
UCO – Universidad Católica de Oriente
UCSH – Universidad Católica Silva Henríquez
UDA – Universidad de Atacama
UDEEC – Universidad de Concepción
UDELAR – Universidad de la República
UDLA – Universidad de las Américas
UEM - Revista de Educação Física/UEM
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UIS – Universidad Internacional SEK
UJED – Universidad Juárez del Estado de Durango
UL – Universidad Libre
UM – Universidad Maimónides
UMCE – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
UMET – Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo
UNAB – Universidad Andrés Bello
UNACH – Universidad Adventista de Chile
UNEEGV - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
UNEG – Universidad Nacional Experimental de Guayana
UNELLEZ - Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora
UNILLANOS – Universidad de los Llanos
UNL - Universidad Nacional de Loja
UNMSM - Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UPEL - Universidad Pedagógica Experimental Libertador
UR – Universidad la República
URY - Uruguay
UVM – Universidad Viña del Mar
VEN - Venezuela

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
DO PERCURSO AO PROJETO DE PESQUISA.....	14
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	20
CAPÍTULO I.....	22
1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA.....	22
1.1 INTRODUÇÃO.....	22
1.2 TEORIA E MÉTODO.....	25
1.3 PANORAMA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA.....	29
1.4 RELAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO.....	39
1.5 APONTAMENTOS FINAIS.....	43
CAPÍTULO II.....	46
2 AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE INSTITUIÇÕES DA AMÉRICA LATINA	46
2.1 INTRODUÇÃO.....	46
2.2 TEORIA E MÉTODO.....	48
2.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO DA AMÉRICA LATINA.....	50
2.4 APONTAMENTOS FINAIS.....	66
CAPÍTULO III.....	69
3 O ENSINO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE SISTEMAS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE INSTITUIÇÕES DA AMÉRICA LATINA.....	69
3.1 INTRODUÇÃO.....	69
3.2 TEORIA E MÉTODO.....	71
3.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE SISTEMAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO DA AMÉRICA LATINA.....	74
3.4 APONTAMENTOS FINAIS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

DO PERCURSO AO PROJETO DE PESQUISA

Faz-se importante saber que a escolha de determinado objeto de estudo não acontece por acaso, nem é isento de intencionalidade; geralmente, é precedida de uma aproximação à temática que pode ocorrer por diversos caminhos. Nesse sentido, acredito ser pertinente narrar meu percurso acadêmico que culminou na construção desse objeto de pesquisa.

Minha pretensão ao mestrado inicia-se no ano de 2014, ainda na graduação, quando tive a oportunidade de ingressar na Iniciação Científica (PIBIC)¹, no Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (PROTEORIA), instalado no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). O PROTEORIA foi criado no ano de 1999 e desde sua fundação produz pesquisas com o intuito de compreender a *Constituição das Teorias da Educação Física no Brasil* voltando o olhar para a História e para a contemporaneidade. Desse modo, procura analisar o itinerário de formação de intelectuais (militares e civis), suas representações, suas práticas de apropriação e seus projetos, as reformas educacionais e seus resultados. Nos estudos do cotidiano busca analisar a base teórica que permitiu a Educação Física e os esportes adentrarem na *Forma* e na *Cultura Escolar*, assim como os meios produzidos para significar o lugar da Educação Física na escola, na atualidade, e as relações epistêmicas que essa disciplina e seus atores mantêm com os saberes. Além disso, investiga os modos de produção do que é desenvolvido na pós-graduação, em teses e dissertações, e os meios de circulação na comunidade da Educação Física. Esses temas são expressos nas obras publicadas em formato de artigos para periódicos, congressos e livros.

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Para mais informações ver <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>

Integrando-me ao grupo como bolsista de Iniciação Científica me aproximo da linha de estudos com o cotidiano, sob orientação do professor Dr. Wagner dos Santos. Nesse período no grupo, pude participar como orientanda de dois projetos de Iniciação Científica.

No ano de 2014 desenvolvemos o estudo intitulado “Identidades da educação física no cotidiano escolar: um diálogo com os alunos do ensino fundamental” que discutiu sobre a identidade da Educação Física como componente curricular. Considero esse processo primordial para minha formação como futura docente, foi à primeira aproximação com a pesquisa científica, buscando entender sua estruturação, os sujeitos envolvidos e o funcionamento do grupo, bem como a concretização desse trabalho resultando num artigo publicado na Revista da Educação Física/UEM - Journal of Physical Education (SANTOS et al, 2016a).

No ano de 2015 ao desenvolver o estudo intitulado “Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com os alunos das universidades federais” passei a me aproximar do debate sobre avaliação, tendo em vista que nos últimos anos o grupo passou a dedicar maior atenção ao tema, inicialmente com estudos de mapeamento na Educação Básica (SANTOS, 2002), e práticas avaliativas no cotidiano escolar. De maneira geral, o grupo vem desenvolvendo trabalhos que buscam apresentar possibilidades de práticas avaliativas na Educação Física escolar no contexto da Educação Básica, que levam em consideração os saberes valorizados pela educação escolarizada e pelas especificidades dessa disciplina, fugindo do caráter de denúncia (SANTOS 2005, SANTOS et al., 2014, 2015). Assinalam também as dificuldades em se avaliar na Educação Física, bem como em se estabelecer a importância/necessidade dessa prática no cotidiano escolar (MATHIAS, 2013, 2014), destacando, ainda, que as práticas cotidianas muitas vezes valorizam uma perspectiva de avaliação que se pauta pela ideia da nota (SANTOS 2005, 2008).

Essas pesquisas, tanto os estudos de mapeamento, como as que propõem práticas avaliativas para a Educação Básica, elencaram a necessidade de se estudar o tema avaliação na formação inicial, debruçando-se sobre o modo como os cursos de licenciatura em Educação Física vêm problematizando e propiciando aos professores em formação, experiências com as práticas avaliativas pensando-as no futuro exercício da docência. Essa inquietação foi sinalizada pelo estudo de Maximiano (2012) em seu trabalho de Iniciação Científica, posteriormente transformado em artigo (SANTOS; MAXIMIANO, 2013).

Nesse estudo, Santos e Maximiano (2013) analisaram as experiências avaliativas vivenciadas por alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, ao longo de seu processo de escolarização. Os autores salientam, por meio das narrativas discentes, que as práticas avaliativas, encontram-se ancoradas nos instrumentos e não dialogam com as concepções que lhe oferecem fundamento. Além disso, indiciam que a formação inicial tem oferecido poucos elementos teóricos para que os discentes possam analisar suas experiências com avaliação na Educação Básica e projetar novas ações. Mediante tal constatação, surge o interesse em compreender como outras universidades, que ofertam uma disciplina de caráter obrigatório sobre avaliação, para além da UFES, enfrentam o debate sobre a avaliação na formação inicial. Para tanto, surge o projeto guarda-chuva,² denominado “Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais”, com financiamento aprovado no Edital Universal MCTI/CNPq N. 14/2013 e, posteriormente, o projeto “Avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de educação física: entre prescrições e práticas” aprovado no Edital Produtividade em Pesquisa – PQ 2015.

De maneira geral, os projetos têm por finalidade dar visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de

² Esse projeto compõe três dissertações de mestrado já concluídas (MAXIMIANO, 2015; FROSSARD, 2015; STIEG, 2016) e dois trabalhos de Iniciação Científica já concluídos (PAULA, 2015; OLIVEIRA, 2016).

Licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras. Além de analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos alunos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da Educação Básica, como para o futuro exercício da docência.

Nesse projeto me inseri no ano de 2015, momento da minha segunda Iniciação Científica, no qual analisamos como os discentes de Educação Física de sete Universidades Federais ao rememorarem sua avaliação na Educação Básica, produzem outras leituras sobre o praticado, tomando como base o que aprenderam na formação inicial.

Além disso, também resultaram desse projeto guarda-chuva, outros quatro trabalhos já concluídos. O primeiro deles foi o de Maximiano (2015) que em sua dissertação de mestrado voltou seus estudos para os processos de avaliação presentes na formação inicial e suas implicações para a docência. Para isso, num primeiro momento analisou como tem sido apresentado o debate sobre a avaliação em universidades federais brasileiras, levando em consideração a especificidade da Educação Física como componente curricular na Educação Básica. Posteriormente analisou como discentes do último período de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (re)significaram suas experiências avaliativas vivenciadas no curso. E no terceiro momento, retornou a esses alunos após egressos, já na condição de docentes, analisando as (re)leituras dessas experiências, no contexto da Educação Básica.

O segundo estudo ancorado no projeto maior, foi o de Frossard (2015), que em sua dissertação mapeou a produção acadêmica sobre a avaliação educacional no campo da Educação Física, referentes ao período de 1930 a 2014 com o intuito de compreender como vem se constituindo o debate no campo científico (BOURDIEU, 1989) brasileiro sobre avaliação do processo ensino-aprendizagem. E num segundo momento buscou compreender o modo como 45 estudantes de curso de licenciatura em Educação Física de sete universidades federais brasileiras produzem sentidos às experiências

avaliativas vivenciadas na formação inicial. Visibilizando essas experiências avaliativas na função de aluno e na atuação docente em estágios e/ou projetos extracurriculares.

Inclui-se também nesse projeto o trabalho de Iniciação Científica de Oliveira (2016) que objetivou analisar o papel da formação inicial na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticos, que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação inicial e no futuro exercício profissional.

Por fim, a dissertação de Stieg (2016) ao analisar e problematizar as bibliografias do campo da Educação e da Educação Física identificou o modo como elas propõem possibilidades de materialização de práticas avaliativas para a intervenção no contexto escolar da Educação Básica. No segundo momento, analisando as *práticas de leitura* (CHARTIER, 2002) por meio das narrativas de 35 estudantes de sete universidades federais brasileiras, identificou que, o modo como esses sujeitos projetam as práticas avaliativas na futura atuação docente privilegiam os aspectos de ensino, de aprendizagem, dos processos ensino-aprendizagem, e da materialização dos processos avaliativos.

O desdobramento dos resultados desse projeto maior e a colaboração com outro projeto, denominado “Análise Comparativa do Perfil da Formação Profissional em Educação Física: a América Latina em Foco”, coordenado pela professora Dr^a Ana Márcia Silva,³ da Universidade Federal de Goiás, originou o projeto no qual se insere essa dissertação, denominado “Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina”. Ele faz parte de um acordo de colaboração entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), a Universidad de la República Uruguay (Uruguai) e

³ O Projeto conta com uma equipe de aproximadamente quinze integrantes, e com auxílio financeiro da FAPEG e CNPq. O objetivo é desenvolver análise comparativa do perfil de formação profissional inicial e continuada no campo da Educação Física em treze países da América Latina. Objetiva, também, identificar e analisar no processo de formação de professores de Educação Física quais os conteúdos indicados para atuação na Educação Básica nesses países.

Institución Universitaria Cesmag (Colômbia). De maneira geral, objetiva-se, com o projeto guarda-chuva, compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido trabalhada nos cursos de formação de professores de Educação Física em nove países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela).

Em diálogo com esses projetos, essa pesquisa se propõe avançar na discussão da avaliação, destacando como tem sido tematizada e debatida nos currículos prescritos das instituições de formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica nos países latino-americanos.

Desse modo, parece-nos relevante pensar: como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina tem apresentado o ensino da avaliação em seus currículos? De que modo a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina? Como a avaliação institucional e de sistemas se apresenta nos currículos prescritos de formação de professores em Educação Física nesses países?

Mediante esse contexto objetivamos investigar como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina têm apresentado o debate da avaliação em seus currículos prescritos, analisando as disciplinas que discutem avaliação educacional.

Um estudo dessa natureza, voltado para a formação inicial, justifica-se pela complexidade da temática abordada e ainda pelo fato de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem, nesse nível de ensino ser relativamente escassas (FERNANDES, *et al.* 2012a, 2012b; POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015; COSTA, 2015). Além disso, amplia o olhar para diferentes instituições da América Latina, buscando entender como vem discutindo e formando futuros professores para trabalhar com práticas avaliativas. Por fim, se justifica, ainda, pelo fato de não terem sido encontrados trabalhos na Educação Física que analisam os currículos de formação inicial de professores na sua relação com o

tema avaliação (SANTOS, 2002; FROSSARD, 2015) envolvendo um universo amplo de instituições de ensino em diferentes países latino-americanos.

Nessa direção, compreendemos *avaliação educacional*, fundamentados em Freitas⁴ (2014), como um campo profissional e de estudos, abrangendo diferentes aspectos educacionais, tais como o currículo, a certificação da instituição de ensino, o desempenho do professor, os materiais de instrução e a aprendizagem do aluno. Sua discussão abarca três tipos: **aprendizagem**, **institucional** e de **sistemas**.

A **avaliação da aprendizagem** ocorre no contexto educativo, envolvendo o professor e o aluno, permitindo evidenciar o processo educacional e oferecendo pistas do que o estudante aprendeu. A **avaliação institucional** da escola, por outro lado, é um processo que envolve todos os sujeitos que a constituem, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Já a **avaliação de sistemas**, é externa e compreendida como um “[...] acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS, 2014, p. 47).

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Os capítulos dessa dissertação foram produzidos em formato de artigos e se articulam em torno do objetivo geral do estudo, cada um, por sua vez, está estruturado em introdução, teoria e método, seguido de análise e discussão, e considerações finais específicas.

No primeiro capítulo, analisamos o modo como 38 instituições de formação em Educação Física de oito países da América Latina hispanofalante têm

⁴ Freitas (2014) conceitua avaliação educacional no contexto brasileiro.

apresentado o ensino da avaliação em seus currículos, dando especial atenção às disciplinas que discutem avaliação educacional.

Os países participantes nessa parte do estudo são: Argentina (4), Chile (17), Colômbia (6), Equador (1), México (2), Peru (2), Uruguai (2), Venezuela (4). Utilizamos como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) das instituições, mais precisamente as grades curriculares⁵ e textos produzidos sobre formação de professores nesses países.

No segundo capítulo objetivamos compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nas disciplinas específicas de avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela).⁶ As fontes constituintes desse capítulo são especificamente os planos de disciplinas⁷ das instituições latino-americanas.

O terceiro capítulo tem por objetivo compreender como a avaliação institucional e de sistemas é prescrita nas disciplinas específicas de avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Uruguai e Venezuela).

⁵ Por grade curricular entendemos ser um documento que prescreve todas as disciplinas e atividades curriculares que serão cursadas pelo aluno durante a formação em determinado curso.

⁶ O Peru não participou dos capítulos 2 e 3 desse estudo, pois não conseguimos contato com as instituições presentes em nosso banco de dados.

⁷ Entendemos como plano de disciplina um tipo de planejamento que busca a previsão global para as atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso (período letivo ou semestral), geralmente é organizado em: dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA

1.1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, nos últimos anos, tem sido objeto de pesquisas em alguns países, como o Brasil, os EUA, a Inglaterra e a Espanha, no campo da Educação Física (BATISTA, 2000; MENDES, NASCIMENTO, MENDES, 2007; GOC-KARP, WOODS, 2008; KIRK, 2010; FUZII, 2010; LÓPEZ-PASTOR et al, 2012; LORENTE-CATALÁN, KIRK, 2015; FROSSARD, 2015; ATIENZA et al, 2016; SANTOS et al., 2016b; STIEG, 2016). Esses estudos têm sinalizado a necessidade de maior discussão sobre o tema na formação inicial de professores de Educação Física.

Goc-Karp e Woods (2008) e Atienza et al (2016), nos EUA e na Espanha respectivamente, investigam as percepções dos estudantes sobre a avaliação e sua materialização na prática docente na formação inicial. Para os autores, a formação inicial influenciará no modo como utilizarão a avaliação quando forem professores. Sobre o impacto da formação inicial na constituição de práticas avaliativas na atuação profissional, Lorente-Catalán e Kirk (2015), no contexto da Inglaterra, investigaram se as concepções dos alunos sobre avaliação para a aprendizagem⁸ são consistentes com o entendimento de seus professores, a política da sua universidade e a literatura. Os autores destacam que os programas de formação que estão alinhados com a perspectiva de avaliação para aprendizagem têm auxiliado os alunos a incorporar esses conhecimentos em sua prática docência.

⁸ Harlen e James (1997) e Harlen (2006) vão classificar a avaliação entre: *para as aprendizagens* (formativa) e *das aprendizagens* (somativa). A primeira visa os processos de apropriação do conhecimento dos alunos, o intuito é aprender aquilo que faz sentido em relação ao mundo e não uma coleção de fatos isolados que tenham sido memorizados por eles. Já a avaliação *da aprendizagem* corresponde aos processos de ensino, no qual os resultados obtidos fornecem elementos para direcionar as práticas de ensino do professor, descrevendo a aprendizagem alcançada em um determinado momento para efeitos de devolução as partes interessadas.

Kirk (2010), na Inglaterra, salienta, ainda, que é preciso investigar como os futuros professores aprendem a avaliação em Educação Física. Já López-Pastor et al (2012), na Espanha, ao analisarem os resultados obtidos em uma experiência sobre o uso de processos de avaliação entre iguais através da correção de exames parciais, dentro de sistemas de avaliação orientados a aprendizagem, defendem que a avaliação na formação inicial de professores não é apenas um aspecto metodológico, mas também um conteúdo de aprendizagem específico e uma das principais competências profissionais a se desenvolver. Nesse sentido, os autores pontuam que o envolvimento dos alunos na avaliação e utilização de sistemas avaliativos orientados para a perspectiva da aprendizagem deveria ser algo habitual e ampliado nas diferentes disciplinas que compõem o curso de formação inicial de professores.

No Brasil, estudos como os de Batista (2000), Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007) e Frossard (2015) também enfatizam a necessidade de às diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação inicial discutirem sobre avaliação. Além disso, Batista (2000) e Santos e Maximiano (2013) pontuam que a formação inicial pouco tem oportunizado aos futuros docentes momentos de reflexões e possibilidades concretas de avaliação.

Nessa direção, Fuzii (2010)⁹ ao analisar os elementos do currículo que apontam como a avaliação tem sido proposta na formação inicial de professores, de uma universidade pública, salienta que, no âmbito das disciplinas, as práticas avaliativas se mostraram circunscritas a provas e trabalhos em grupo. Ao mesmo tempo em que não encontrou em quatro cursos dos seis investigados, uma disciplina que abordasse a avaliação educacional. Especificamente no curso de Educação Física ficou evidente que as práticas avaliativas indicavam uma “reprodução” daquelas vivenciadas ao longo dos anos de escolarização e de formação profissional, desvelando questões de

⁹ O autor analisa os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Física e Matemática de uma universidade pública.

controle e poder, assim como sofrendo com as exigências burocráticas da instituição onde a nota é sempre o produto final.

Sobre as práticas avaliativas, Santos et al (2016b) ao investigarem como os alunos do último período do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial, pontuam que as narrativas dos alunos centralizam-se nas práticas realizadas por seus professores e, por se colocarem na condição de alunos, focalizando a maneira pela qual são avaliados. A articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente quando se encontram em disciplinas que discutem as práticas pedagógicas, por exemplo, o Estágio Supervisionado. Os autores sinalizam, ainda, para a necessidade de as práticas na formação inicial provocarem uma reflexão sobre a atuação profissional e aprofundarem a discussão entre formação inicial e avaliação.

Se por um lado Fuzii (2010) não encontra em seu estudo uma disciplina que abordasse avaliação educacional, Stieg (2016) faz uma análise das bibliografias presentes nas disciplinas específicas de avaliação, dos cursos de Licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, e problematiza como elas propõem possibilidades de materialização de práticas avaliativas para a intervenção no contexto escolar da Educação Básica. Revelando assim, que a fundamentação teórica dessa disciplina indicia, em certa medida, a perspectiva de formação profissional do curso, impactando inclusive na maneira como o futuro professor projeta as práticas avaliativas na sua atuação docente.

Diante do exposto, esse trabalho se insere no esforço de pesquisadores em estudar o tema, mais especificamente, objetiva trazer contribuições para ampliação de sua discussão nos países da América-Latina hispanofalantes (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela) discutindo o modo como os cursos de formação de professores em Educação

Física nesses países tem apresentado o ensino da avaliação em seus currículos, analisando as disciplinas que discutem avaliação educacional.

1.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000)¹⁰ dos cursos de formação de professores de Educação Física em oito países da América Latina hispanofalantes.

Nesse sentido, analisamos as grades curriculares¹¹ de instituições de formação de professores em Educação Física, entendendo que estes documentos definem os componentes curriculares que serão ensinados. Buscamos também, articular esses documentos com textos produzidos sobre a formação de professores nesses países.

A partir do banco de dados compartilhado,¹² analisamos o material e estabelecemos os seguintes critérios para delimitação das fontes: a) ter em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação educacional; e b) ser países da América Latina de idioma hispanofalante. Dos treze países latino-americanos presentes no banco de dados, quatro não atenderam ao critério *a* e um ao critério *b* de nossa pesquisa, resultando assim em oito países participantes, composto por: Argentina; Chile; Colômbia; Equador; México; Peru; Uruguai e Venezuela.

¹⁰ [...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. [...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

¹¹ Por grade curricular entendemos ser um documento que prescreve todas as disciplinas que serão cursadas pelo aluno durante a formação em determinado curso.

¹² Pelo projeto da UFG “Análise comparativa do perfil da formação profissional em educação física: a América Latina em foco” em que os dados foram provenientes dos *websites* das instituições e grupo focal realizado presencialmente no Brasil com os pesquisadores dos países envolvidos. O material foi organizado em pastas separadas por país, contendo sua legislação e currículos, mais precisamente, as grades curriculares das instituições.

Na tabela 1, apresentamos a relação dos países participantes, o quantitativo de instituições presentes no banco de dados de cada país, as disciplinas que, de maneira geral, apresentam em seu título a palavra avaliação, e aquelas que se relacionam com avaliação educacional.

TABELA 1 – Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação por país

País	Nº total de Instituições	Disciplina com Avaliação no título	Nº de Instituições	Disciplina de Avaliação Educacional	Nº de Instituições
Argentina	71	19	19	4	4
Chile	24	28	22	23	17
Colômbia	24	10	9	7	6
Equador	8	3	3	1	1
México	16	7	5	2	2
Peru	5	4	4	2	2
Uruguai	2	3	2	2	2
Venezuela	6	6	4	4	4
Total	156	80	68	45	38

Fonte: Autora

Inicialmente analisamos as 156 grades curriculares das instituições de ensino dos oito países, identificando respectivamente o quantitativo de disciplinas de avaliação no título (80) e de cursos que as ofertam (68) e, posteriormente, focalizamos nas disciplinas de avaliação educacional (45), presente em 38 instituições.¹³ Para apresentação dos títulos das disciplinas específicas de avaliação educacional elaboramos o Quadro 1, no qual consta os países, nomes das instituições com suas respectivas siglas.¹⁴

¹³ 30 instituições apresentam disciplinas em sua grade curricular com centralidade da avaliação em seus aspectos motores.

¹⁴ Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições (13), tomando como referência o modo como 25 delas o fazem em seu endereço eletrônico, precedida da sigla referente ao país.

QUADRO 1 – Relação geral das disciplinas

PAÍS (8)	UNIVERSIDADE/INSTITUIÇÃO (38)	SIGLAS	DISCIPLINA (45)
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens"	ISEFFD/ARG	Evaluación Aplicada
	Instituto Superior de Educación Física "Hugo Quinn"	ISEFHQ/ARG	Evaluación Aplicada
	Universidad Maimónides	UM/ARG	Metodología de la Evaluación
	Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo	UMET/ARG	Evaluación de la Educación Física
Chile (CHL)	Universidad la República	UR/CHL	Evaluación en Educación Física
	Universidad Arturo Prat	UAP/CHL	Evaluación de los Aprendizajes
			Evaluación de la Educación Física para el Pre Escolar, Enseñanza Básica y Media
	Universidad Católica Silva Henríquez	UCSH/CHL	Evaluación para los Aprendizajes
			Evaluación de los Aprendizajes en Educación Física
	Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso	PUCV/CHL	Evaluación del y para el Aprendizaje
	Universidad Andres Bello	UNAB/CHL	Currículum y Evaluación
	Universidad Central	CENTRAL/CHL	Didáctica y Evaluación Educación Física
	Universidad Ucinf	UCINF/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad Viña del Mar	UVM/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad Austral de Chile	UAC/CHL	Currículo y Evaluación
	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE/CHL	Evaluación Educacional
			Evaluación en Educación Física
	Universidad de Concepción	UDEC/CHL	Evaluación de los Aprendizaje
	Universidad de Atacama	UDA/CHL	Evaluación Educacional
			Metodología y Evaluación de la Educación Física
	Universidad Bernardo O'Higgins	UBO/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL	Evaluación en Educación Física
	Universidad Internacional Sek	UIS/CHL	Planificación y Evaluación de Procesos Enseñanza Aprendizaje I
			Planificación y Evaluación de Procesos Enseñanza Aprendizaje II
			Evaluación de la Educación Física
	Universidad Adventista de Chile	UNACH/CHL	Evaluación Educacional
	Universidad Autónoma de Chile	UA/CHL	Evaluación de los Aprendizajes
Colômbia (COL)	Fundación Universitaria del Espinal	FUE/COL	Currículo y Evaluación
	Fundación Universitaria Juan de Castellanos	FUJC/COL	Currículo y Evaluación
	Universidad Católica de Oriente	UCO/COL	Teorías de la Evaluación Escolar
	Universidad de los Llanos	UNILLANOS/COL	Pedagogía y Evaluación
			Evaluación Currículo en Educación Física
	Universidad Libre	UL/COL	Evaluación
Equador (ECU)	Institución Universitaria CESMAG	CESMAG/COL	Evaluación Educativa
			Evaluación Educativa
Equador (ECU)	Universidad Nacional de Loja	UNL/ECU	Evaluación Curricular
México (MEX)	Universidad Autónoma de Baja California	UABC/MEX	Evaluación de la Actividad Física y Deporte
	Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED/MEX	Evaluación de la Educación Física y Deporte
Peru (PER)	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	Técnicas y Medidas de Evaluación en Educación Física
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	Evaluación Educacional y en Educación Física
Uruguai (URY)	Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes	IUACJ/URY	Teorías de la Evaluación y de los Aprendizajes
	Universidad de la República	UDELAR/URY	Evaluación
Venezuela (VEN)	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	UPEL/VEN	Evaluación de los Aprendizajes
	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora	UNELLEZ/VEN	Evaluación del Aprendizaje
	Universidad Nacional Experimental de Guayana	UNEG/VEN	Evaluación de los Aprendizajes
	Universidad de Carabobo	UC/VEN	Evaluación de los Aprendizajes

Fonte: Autora

Para análise dos títulos das disciplinas utilizamos como instrumento de auxílio para organização das fontes o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRAMUTEQ)*. Segundo Camargo e Justo (2013) o IRAMUTEQ é um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Desenvolvido na França em 2009 por Pierre Ratinaud, inicia-se seu uso no Brasil a partir de 2013, atualmente possuindo dicionários completos em outras línguas.

Ainda sobre o uso da ferramenta, Chartier e Meunier (2011) destacam que, o *software* não é um método, e os relatórios gerados por ele não são, em si, a análise dos dados, apenas um instrumento para exploração. A interpretação é realizada pelo pesquisador usando seu conhecimento externo ao texto.

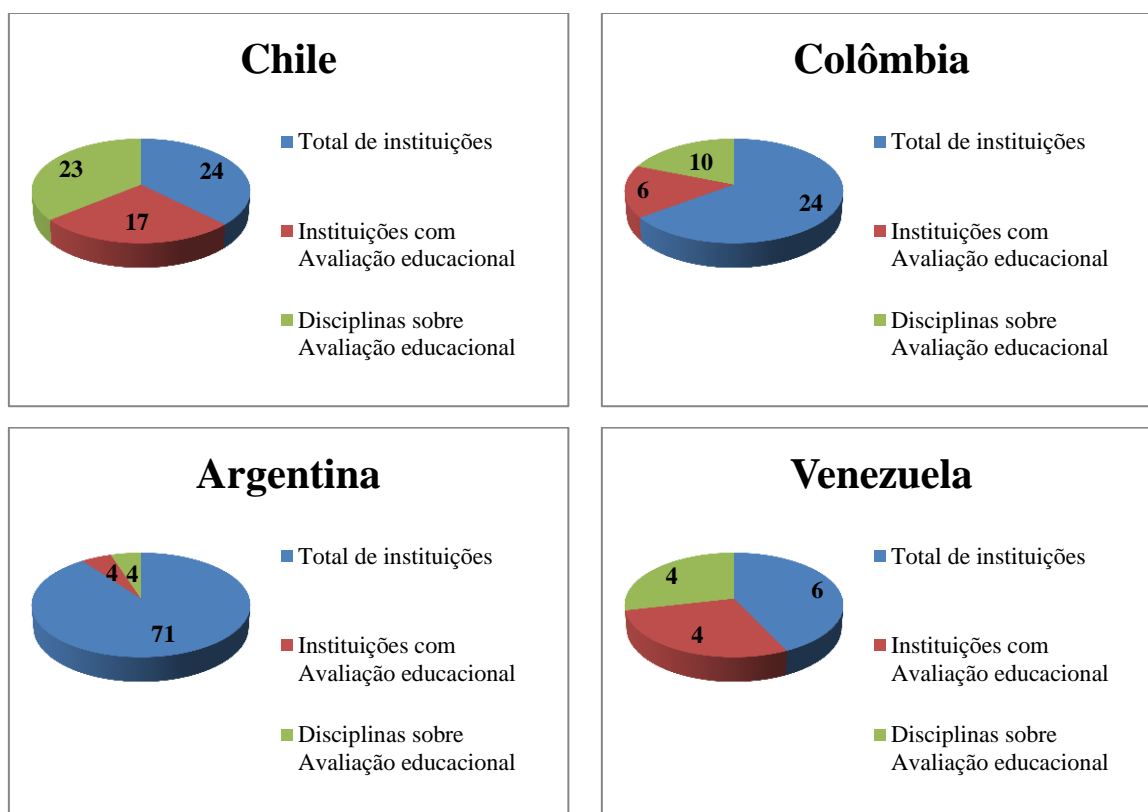
Para esse estudo utilizamos especificamente o tipo de análise da lexicografia básica (nuvem de palavras). Após analisarmos as grades curriculares das 38 instituições e constataremos 45 disciplinas referentes à avaliação educacional, separamos todos os títulos dessas disciplinas em um único documento de texto e inserimos no *software*, conforme orientação de seu tutorial (CAMARGO; JUSTO, 2013). Na sequência, configuramos o programa e essa interface agrupou as palavras e as organizou graficamente em função da sua frequência, gerando uma nuvem com seis palavras.

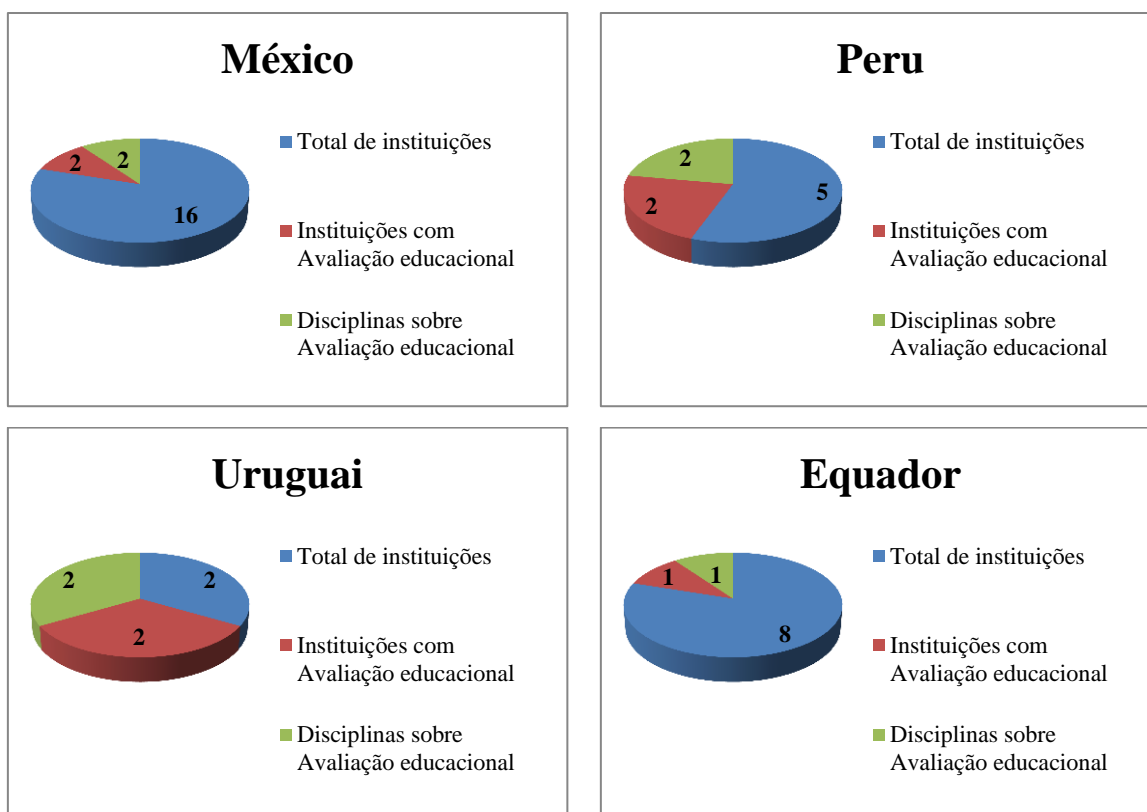
No que se refere ao tratamento com as fontes, entendemos assim como Bloch (2001, p. 79) que a análise não condiz com uma atitude passiva do pesquisador, “[...], pois os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. Ao explorar os documentos analisamos as pistas e indícios (GINZBURG, 1989), deixados pelas fontes e as intencionalidades de quem as produziram.

1.3 PANORAMA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA AMÉRICA LATINA

Dedicamos nossas análises as grades curriculares dos cursos de formação de professores de oito países da América Latina, focalizando aquelas que ofertam disciplinas de avaliação educacional e sua relação com formação em Educação Física. Na Figura 1, expomos graficamente, a distribuição por país: o quantitativo total de instituições; de disciplinas sobre avaliação educacional e; de instituições que as ofertam:

FIGURA 1: Quantitativo de instituições e disciplina de avaliação por país





Fonte: Autora

A organização e apresentação dos gráficos se deram com foco no maior quantitativo de disciplinas sobre avaliação educacional. De acordo com a Figura 1, observamos que o número total de instituições analisadas por país é superior aos demais aspectos investigados, exceto no Uruguai em que a distribuição é a mesma.

No Brasil, Santos et al (2018a) ao realizarem um mapeamento das universidades federais que ofertam disciplinas de avaliação educacional constatou que de um total de 63 instituições do país, 43 ofertam cursos de Licenciatura em Educação Física e, desse total em apenas 10 (23,3%) há a presença de uma disciplina específica sobre a temática, sendo duas de caráter optativo e uma semipresencial. Ao cruzarmos esses dados com os apresentados na Figura 1 vemos que, referente às instituições, o Brasil se aproxima do percentual apresentado pela Colômbia (25%).

Identificamos que das 24 instituições analisadas no Chile 17 delas (70,8%) ofertam disciplinas que tematizam sobre avaliação, o que em termos

percentuais coloca o país em primeiro lugar no quesito quantidade de disciplinas de avaliação educacional (51%) presente nas instituições de ensino superior da América Latina.

Améstica e Avalos (2015) ao apresentarem um estado da arte sobre a formação de professores no país nos oferecem indícios para compreender esses dados. Segundo os autores, historicamente, o Chile foi o primeiro país da América Latina a criar um curso de formação professores na área, a partir da criação do Instituto Superior de Educação Física no ano de 1906. Mais tarde, entre os anos de 1962 e 1963, foram criadas as carreiras de pedagogia em Educação Física (nomenclatura mais utilizada no país).¹⁵

Os autores salientam ainda que se até os anos de 1970 poderia dizer que havia um grande déficit de professores no país com apenas quatro escolas formadoras com caráter universitário, atualmente houve um aumento substancial, com ofertas diversas de títulos¹⁶ outorgados pelas universidades, sendo a maioria orientada para o trabalho no sistema escolar. Isso nos ajuda entender o elevado quantitativo de disciplinas de avaliação com caráter educacional.

Já a Colômbia apresenta o mesmo número de instituições do Chile (24), sendo que 6 (25%) ofertam disciplinas de avaliação educacional, correspondendo assim a 15,5% das disciplinas de avaliação educacional analisadas nesse estudo.

Sobre a formação em Educação Física, recreação e desportes na Colômbia (nomenclatura mais utilizada no país), Bedoya et al (2015) pontuam que essa inicia-se com a criação do Instituto Nacional de Educação Física em 1936. O instituto concedia títulos de professor e instrutor de Educação Física, treinadores/técnicos desportivos, massagistas, etc. Segundo Carrillo (2003) a

¹⁵ Conforme análise dos títulos dos cursos oferecidos. Para isso foi realizada consultas nos sites das instituições e leituras dos textos de Silva e Bedoya (2015; 2017).

¹⁶ Pedagogía en Educación Física, con mención en Psicomotricidad, para enseñanza media, Deporte y Recreación, con mención en Educación General Básica, Entrenador de Fútbol, Preparador Físico, Ciencias del Deporte y la Actividad Física.

Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá foi o primeiro centro de ensino superior a conceder título de licenciado no país. A partir da década de 1970 a Educação Física como profissão passa a se disseminar, desencadeando na criação de programas acadêmicos em diferentes universidades

En este periodo de consolidación, los programas por pertenecer en su mayoría a las facultades de Educación hacen más énfasis en lo pedagógico y cada universidad inició procesos hacia el cumplimiento de necesidades del entorno; los programas obedecen a diseños más técnicos requeridos por el Ministerio de Educación Nacional y se inicia una formación docente más investigativa. Se trabaja bajo la denominación de Áreas o componentes tales como el pedagógico, biomédico, disciplinar (deportes recreación y educación Física) y área básica (CARRILLO, 2003, p.5).

Vemos que a formação em Educação Física no país, historicamente esteve ligada, em sua maioria, a faculdades de educação que outorgavam títulos de licenciados em ciências da educação, com ênfase em determinadas áreas. Com o passar do tempo, interferências políticas e sociais influenciaram a área, o que resultou, atualmente, numa formação diversificada.¹⁷ Bedoya et al (2015) pontuam que na Colômbia, 44 instituições ofertam cursos na área de Educação Física, recreação e desportos, apresentando um total de 110 cursos, dos quais 40 correspondentes à licenciatura.¹⁸

Esse contexto nos permite compreender os dados presentes na Figura 1, referentes à Colômbia. Se por um lado, a questão histórica e a associação da área com a educação nos ajuda a entender o motivo de ser o segundo país com mais disciplinas sobre avaliação educacional (10), por outro, a diversidade de áreas ou ênfase de formação, na atualidade, dão pistas da pequena representatividade de cursos que são ofertados (6) quando comparamos com o total de instituições presentes nesse país (24).

¹⁷ Segundo Carrillo (2003, p.5) “La diversificación de la carrera se ha dado por las medidas políticas y de orden laboral, tales como el incremento de las horas libres producto de la disminución de la jornada laboral, el dinamismo de las cajas de compensación familiar, la conformación de clubes y organizaciones deportivas no gubernamentales, creación de círculos de la tercera edad, la descentralización administrativa, la proliferación de campeonatos competitivos, el posicionamiento de los profesionales en cargos administrativos la necesidad de formar cuadros directivos”.

¹⁸ Licenciatura en Educación Física; en Educación Física y Deporte; en Ciencias del Deporte; en recreación; en recreación y turismo; en Deporte; en Cultura Física, recreación y Deporte; básica con énfasis en Educación Física, recreación y Deporte; en Educación Física, recreación y Deporte.

A Argentina é o país, dentre os oito analisados, que apresenta o maior quantitativo de instituições (71), porém identificamos que apenas 4 delas ofertam disciplinas com enfoque na avaliação educacional, representando 8,8% das disciplinas total analisadas.

Sobre a formação inicial no país, as universidades Nacional de La Plata e Nacional de Tucumán são consideradas as primeiras a ofertar o curso acadêmico em 1953. A carreira de Educação Física atualmente se apresenta nos institutos de ensino superior e nas universidades. Essas instituições estão conformadas sob uma série de relações que se adaptam a fins e objetivos diferentes. Enquanto os institutos oferecem carreiras de ensino para diferentes níveis de educação (inicial, primária e secundária) e formação de caráter instrumental nas áreas sociais, humanísticas e artísticas técnico-profissional, as universidades oferecem carreiras associadas a diferentes áreas do conhecimento, cujas qualificações permitem exercer a docência principalmente nos níveis médio e superior, além do desenvolvimento e divulgação de pesquisas científicas e tecnológicas.

Emiliozzi et al (2017) salientam que os títulos expedidos nos diferentes âmbitos formativos, ao longo da história, não fazem diferença de incumbência profissional, ou seja, professores de Educação Física na Argentina, são capazes de trabalhar em diferentes áreas: escolar, não-escolar, comunidade, estado, privado, clubes, etc, com o mesmo título.

Crisório et al (2015) ao analisarem os cursos de professorado e licenciatura em Educação Física nas universidades do país, pontuam que existem 17 universidades que os ofertam, sendo, sete apenas professorado e, duas não outorgam títulos de licenciado. A respeito das orientações das licenciaturas se observa que a maior quantidade de cursos está centrada em áreas relacionadas com: desporto, ciências biológicas, educação, gestão e ciências sociais. Os autores salientam ainda que *“esta diversidad de orientaciones que poseen las licenciaturas, [...] en las que fueron pensadas y que son gestionadas las carreras, demuestran la gran variedad en el concepto de*

formación de un profesional de la Educación Física, en una clara concepción ecléctica” (CRISÓRIO et al, 2015, p. 30).

Conhecer o cenário da formação inicial no país nos fornecem pistas para compreender o alto quantitativo de instituições (71) e a baixa quantidade daquelas que apresentam disciplinas de avaliação educacional (4). Para além dessas, encontramos 15 disciplinas de avaliação, porém relacionadas aos aspectos físicos e de treinamento¹⁹. Entender esses dados perpassa também por compreender a concepção de Educação Física assumida nesse país e como a formação inicial se configura. Segundo Crisório et al (2015, p.32) a Educação Física argentina desde seu nascimento está ligada a ciências biológicas e ao desporto, para os autores

El ‘cientificismo’ biologicista atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades, se plasma no solamente en la denominación de las carreras en las que claramente puede advertirse su impronta por su referencia a la fisiología, las Ciencias de la Actividad Física, el Deporte o la gestión, sino en el modo en que [...] definen el desempeño del futuro profesor, o incluso por las asignaturas que componen las mallas curriculares.

Vemos que a diversidade da formação e a concepção de Educação Física presente nela justifica o motivo de encontrarmos um número maior de disciplinas de avaliação que se pautem nos aspectos biológicos e desportivos do que sobre avaliação educacional.

Na Venezuela observamos que 4 (66%) das 6 instituições, ofertam disciplinas de avaliação, correspondendo assim a 4 (8,8%) sobre avaliação educacional, mesmo quantitativo apresentado na Argentina. Sobre a formação em Educação Física no país, Sulbarán e Salazar (2010) salientam que no ano de 1947 se cria legalmente a especialidade de Educação Física no Instituto Pedagógico Nacional, cujo objetivo era formar professores para o ensino secundário e normalista; cooperar com o aperfeiçoamento do professor em exercício e fomentar estudos científicos dos problemas educativos da época.

¹⁹ Evaluación de la Actividad Física y Deportiva; Estadística y Evaluación de las Actividad Físicas; Evaluación de la Aptitud Física; Evaluación y Entrenamiento de la Aptitud Física; Evaluaciones Aplicadas al Entrenamiento; Entrenamiento y evaluación.

No contexto atual, Guerrero, D'Amico e Hojas (2015, p.264) salientam que a formação de professor é organizada pelo Subsistema de Educação Universitária, que estabelece:

[...] el Profesor de Educación Física o Licenciado en Educación mención Educación Física, Deportes y Recreación: a) aplica técnicas, estrategias y métodos para el desarrollo de habilidades motoras en el individuo, b) valora la importancia de la educación física, el deporte y la recreación a través de su desarrollo individual y comunitario, c) propicia el desarrollo físico armónico del individuo, d) orienta al educando en el desarrollo de actividades físicas, deportivas y recreativas, e) promueve eventos deportivos y recreativos en la comunidad educativa y local.

Para além das principais incumbências, o Subsistema define ainda que o profissional de Educação Física, egresso da universidade com título de licenciado ou professor, pode atuar em todos os níveis e modalidades do sistema educacional.

Assim como em outros países da América Latina, na Venezuela a formação em Educação Física também é diversificada, englobando profissionais em Ciências dos Desportos, técnicos esportivos, recreação e necessidades especiais. A maioria dos organismos se dedicam a formação de profissionais na área de Educação Física, desporto e recreação (GUERRERO; D'AMICO; HOJAS, 2015, p. 265).

Apresentado alguns aspectos da formação no país e com base na nomenclatura utilizada e nas incumbências destinadas à área, percebemos uma centralidade no desporto, no desenvolvimento físico do indivíduo e na recreação. No entanto, quando analisamos o foco das disciplinas de avaliação apreendemos que, nas instituições analisadas, não se prezam esses aspectos como centrais, mas uma discussão voltada para avaliação educacional.

O México apresenta 16 instituições, sendo que 2 delas (12,5%) ofertam disciplina de avaliação educacional, representando 4,4% do total de disciplinas analisadas. Esse quantitativo pode ser compreendido quando analisamos a formação de professores em Educação Física no país. Ruiz (2015) pontua que

no ano de 1923 houve a criação da Escola primária de Educação Física para formar professores e, desde então o enfoque na formação foi se modificando de acordo com as mudanças sociais, ora orientado para a formação militar, ora desportivo, etc.

Emiliozzi et al (2017) ao analisar a formação docente na atualidade destaca que a mesma é caracterizada por sua heterogeneidade. Os autores esclarecem que existe uma diversidade em relação ao tipo e natureza das instituições formadoras (escolas normais e universidades), seja pelos programas com nomenclaturas distintas, os fins formativos, as organizações e/ou tarefas profissionais.

Os autores pontuam ainda que, todos os currículos incluem o esporte como um dos conteúdos centrais na formação. Sobre a nomenclatura dos programas universitários, alguns utilizam Educação Física (em casos específicos com combinação de termos), outros, Cultura Física, Ciências do Exercício, Atividade Física ou Treinamento Desportivo.

No Peru temos 5 instituições de ensino superior, das quais em 2 (40%) há a presença de disciplinas sobre avaliação e apresenta o mesmo percentual do México, em relação as 45 disciplinas específicas sobre avaliação educacional (4,4%).

O processo de formação profissional em Educação Física no país inicia-se em 1932, com a criação da Escola Nacional de Educação Física (HUAMANÍ; HUAMANÍ; SANTOS-GALDURÓZ, 2015). Nos dias de hoje, a formação na área aproxima-se com a organização da Argentina, na qual possui duas modalidades: superior universitária e superior não-universitária. Em suma, a formação no Peru conduz a três títulos: licenciado em Educação Física outorgado pelas universidades, professor de Educação Física concedido por Institutos superiores e, licenciado em Ciências do Desporto outorgado por uma universidade privada.

De maneira geral, a formação em Educação Física tem ênfase pedagógica e desportiva (HUAMANÍ; HUAMANÍ; SANTOS-GALDURÓZ, 2015). Observamos certo equilíbrio entre as instituições que ofertam disciplina de avaliação educacional e as que não ofertam quando comparamos com a ênfase dada a área, nas instituições do Peru.

O Uruguai, segundo nosso banco de dados, apresenta 2 instituições de ensino superior, conforme Figura1, nas quais ambas ofertam disciplinas de avaliação educacional. Comparado com o total de disciplinas (45) o país apresenta um percentual de 4,4% de disciplinas específicas sobre o tema, assim como no México e Peru.

Ao fazer uma contextualização histórica da formação no país Gómez e Thomasset (2015) esclarecem que a formação profissional em Educação Física começou em 1920, com cursos para professores em Cultura Física, com ênfase em prática e execução com uma tradição normalista. Pontuam ainda que formação superior na área está a cargo do Instituto Superior de Educação Física, de forma exclusiva desde 1939 e, que nos últimos anos tem emergido instituições privadas que partilham essa oferta.

Os autores salientam que no Uruguai duas instituições estão encarregadas especificamente dos cursos de licenciatura em Educação Física (UDELAR/URY e IUACJ/URY). A primeira de caráter público e com denominação do curso de Licenciatura em Educação Física, estrutura-se no âmbito da pesquisa, extensão e ensino. Os conteúdos são organizados em relação às práticas de ensino, desenvolvidas na educação inicial, primária e não-formal.

Já a segunda,²⁰ caracteriza-se por instituição privada, com nomenclatura de Licenciatura em Educação Física, Esporte e Recreação. Espera-se que o egresso da instituição tenha conhecimentos relacionados aos aspectos teóricos das Ciências do Movimento, assim como conteúdos referentes a Pedagogia,

²⁰ Oferta também curso de técnico fitness, técnico desportivo e técnico em recreação e tempo livre.

Psicologia, Biologia e Sociologia identificados como apropriados a formação dessa profissão. Identificamos que apesar das diferenças das instituições ambas direcionam o curso para o âmbito escolar e tematizam a avaliação nesse ambiente.

No Equador das 8 instituições analisadas, identificamos que apenas em 1(12,5%) é ofertada disciplina de avaliação educacional, representando um percentual de 2,2% quando comparado com o total de disciplinas analisadas.

Referente à profissionalização da área no país, Salazar e Loaiza (2015) salientam que entre os anos de 1943 e 1946 se cria a Escola Nacional de Educação Física para preparar professores, oficiais de reserva, especializar médicos e realizar pesquisas. Atualmente, a Educação Física ou Cultura Física (nomenclatura mais utilizada) é ofertada em institutos, escolas, universidades. Nas universidades as denominações dos cursos variam entre Educação Física, Cultura Física, Atividade Física, Cultura Física e Esportes. Os títulos outorgados são de graduados em Ciências da Educação, com menção em Educação Física, ou menção em Cultura Física.

Sobre a formação atual no país, Arcos e Cayo (2014) chamam atenção para uma preparação para o desenvolvimento de novas competências técnico-profissionais, que contribuam para o desempenho do trabalho relacionado ao ensino, administração e gestão, treinamento da atividade física, esportiva e recreativa. Os autores salientam, ainda, que o paradigma esportivo é predominante nessa área, deixando de lado eixos como a atividade física e recreação e, que no ano de 2013 o país apresentava um déficit de 3.535 professores de Educação Física.

Os dados apresentados nos dão pistas do reduzido quantitativo de instituições que apresentam disciplinas com foco na avaliação educacional. Com o que foi exposto, percebemos que ao contrário do cenário da formação no Brasil em que há uma divisão dos cursos de Educação Física entre Licenciatura e o

Bacharelado²¹ e os currículos apresentam competências diferentes para intervenção; a Licenciatura relaciona-se com a atuação escolar e o Bacharelado com atuação não-escolar, os países latino-americanos hispanofalantes, aqui apresentados se configuram, em sua maioria, com uma formação ampliada da área e destina esses profissionais para diversos contextos de atuação profissional.

As diferenças perpassam: pela nomenclatura do campo, conhecida tradicionalmente como Educação Física em alguns países, como Cultura Física em outros, Ciências da Atividade Física e do Esporte ou, tão somente como Ciências do Esporte (SILVA; BEDOYA, 2015); pelas instituições que ofertam os cursos (pública, privada, não-universitária, institutos, escola normal); pela concepção de Educação Física presente no país (esportiva, recreativa, formação em educação com ênfase em educação física); por questões sociais e econômicas, entre outras. Todos esses aspectos impactam direta ou indiretamente na oferta ou não de disciplinas de avaliação que centralizam sua discussão na área educacional.

1.4 RELAÇÃO DAS TERMINOLOGIAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO

Das 80 disciplinas sobre avaliação encontradas, 45 (56%) apresentam relação com o contexto educacional. Com intuito de apreendermos a centralidade dessas 45, seus títulos foram organizados em um único arquivo de texto e inseridos no software IRAMUTEQ, gerando a nuvem de palavras abaixo:

²¹ Em 2004 são instauradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Educação Física (compreendida como licenciatura plena), o que acarretou na divisão curricular, surgindo nesse momento dois cursos: licenciatura e bacharelado.

FIGURA 2 – Nuvem de palavras associadas aos títulos das disciplinas de avaliação



Fonte: Autora

As seis palavras apresentadas referem-se às mais recorrentes nos títulos das disciplinas. Vemos que, de maneira geral, essas disciplinas abarcam discussões que perpassam as dimensões do currículo (5), avaliação do ensino (3), da aprendizagem (13), articuladas com a educação física (14).

Nesse sentido, identificamos que o currículo encontra-se articulado à avaliação educacional compreendendo que ele vai orientar as práticas de ensino e de avaliação que serão mobilizadas pelos professores, como exemplo, *currículo y evaluación* (UNAB/CHL, UAC/CHL, FUE/COL e FUJC/COL); mas também aquelas que fazem menção a avaliação do currículo, como *evaluación curricular* (UNL/ECU); além dessas, temos a disciplina *evaluación currículo en Educación Física* (UNILLANOS/COL) que relaciona essa discussão à área. A avaliação curricular direciona o debate para avaliação institucional, já que o objetivo do ato avaliativo é o próprio currículo.

Nesse caso, vemos um movimento diferenciado quando analisamos as disciplinas específicas ofertadas sobre o tema nos cursos de formação de professores em oito universidades federais brasileiras. Stieg (2016) ao analisar o modo como as discussões sobre avaliação estão presentes nos referenciais teóricos das disciplinas específicas evidencia que das oito instituições apenas uma anuncia e contempla a temática da avaliação institucional, outras duas, por outro lado, não anunciam, mas apresentam obras que a discute. Referente

aos títulos das disciplinas nota-se no mesmo estudo, que apenas duas mencionam a palavra currículo.

Com relação à avaliação do ensino e da aprendizagem, compreendemos assim como Harlen e James (1997) a sua distinção entre *da aprendizagem* (assessment of learning) e *para aprendizagem* (assessment for learning). Ou seja, as autoras definem que a avaliação *da aprendizagem* corresponde aos processos de ensino (somativa), no qual os resultados obtidos fornecem elementos para direcionar as práticas do professor, descrevendo a aprendizagem alcançada em um determinado momento para efeitos de devolução para os pais, outros professores, os próprios alunos e, a outras partes interessadas, tais como gestores de escola (sistemas) ou conselhos escolares (institucional).

Em contrapartida, avaliação *para aprendizagem* (formativa), visa os processos de apropriação do conhecimento dos alunos, o intuito é aprender aquilo que faz sentido em relação ao mundo e não uma coleção de fatos isolados que tenham sido memorizados por eles.

Essa diferenciação entre avaliação *da* e *para* a aprendizagem se faz presente no título da disciplina *evaluación del y para el aprendizaje* (PUCV/CHL). No entanto, as que apresentam avaliação *da aprendizagem* correspondem a nove disciplinas (UAP/CHL, UCSH/CHL, UDEC/CHL, UA/CHL, IUACJ/URY, UPEL/VEN, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN e UC/VEN) e *para aprendizagem* em *evaluación para los aprendizajes* (UCSH/CHL). Destacamos ainda duas disciplinas (*planificación y evaluación de procesos enseñanza aprendizaje I e II*), ambas da UIS/CHL cujos títulos deixam especificado avaliação do ensino e da aprendizagem.

Com base nos autores e nos dados, é preciso, neste caso, considerar que ensino e aprendizagem não são sinônimos e as delimitações de suas ações avaliativas direcionam as análises para a prática do professor ou do aluno. Sendo assim, quando nos referimos à avaliação do ensino, consideramos que o objetivo é oferecer informações que permitam ao professor orientar sua

prática pedagógica, direcionando-as aos processos de aprendizagem dos alunos. Já a avaliação das aprendizagens são aquelas focadas nos alunos, cujo objetivo é potencializar seus processos formativos contribuindo, inclusive, para sua auto-regulação.

Outro aspecto a ser destacado, no que se refere às 45 disciplinas, é que 14 (31%) delas relacionam-se com o curso/área da Educação Física. As discussões estão associadas: à Educação Física de maneira ampla (UMET/ARG, UR/CHL, UMCE/CHL, UDLA/CHL, UIS/CHL, UNMSM/PER); em sua relação com o desporto (UABC/MEX, UJED/MEX); ao currículo específico da área (UNILLANOS/COL); ao contexto da educação básica (UAP/CHL); ligada a aspectos técnicos e medidas (UNEEGV/PER); a metodologia (UDA); a didática (UCENTRAL/CHL) e; a aprendizagens (UCSH/CHL).

Observamos na relação com essas palavras uma preocupação em delimitar e orientar à construção das práticas avaliativas no contexto da Educação Física na educação escolarizada. O ensino da avaliação deve ser traduzido em possibilidades metodológicas e didáticas focadas nas aprendizagens dos alunos ensinadas na Educação Física. A definição do que deve ser aprendido e ensinado são delimitadas, como vimos no tópico anterior, pela perspectiva formativa dos cursos e países. Entretanto, estão, em sua maioria, associadas ao ensino dos esportes, dos aspectos técnicos e das medidas.

No que se refere às 31 disciplinas que não apresentam em seus títulos relação com a Educação Física, as discussões associam-se: a aprendizagem (UAP/CHL, UCSH/CHL, PUCV/CHL, UDEC/CHL, UA/CHL, UPEL/VEN, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN e UC/VEN); currículo (UNAB/CHL, UAC/CHL, FUE/COL, FUJC/COL e UNL/ECU); avaliação educacional (UCINF/CHL, UVM/CHL, UMCE/CHL, UDA, UBO/CHL, UNACH/CHL e CESMAG/COL); relacionada às teorias da avaliação (UCO/COL, IUACJ/URY); avaliação aplicada (ISEFFD/ARG e ISEFHQ/ARG); planejamento (UIS/CHL); metodologia (UM); pedagogia (UNILLANOS/COL) e avaliação (UL/COL e UDELAR/URY).

Os dados revelam, ainda, que as disciplinas que não associam seu título à Educação Física recorrem a uma discussão mais ampliada da temática avaliação, o que indicia uma oferta de disciplina pertencente ao campo geral de formação,²² ou seja, pertinente a qualquer curso de formação de professor. Enquanto as que relacionam-se com a Educação Física pertencem ao bloco de disciplinas específicas da formação, cujo objetivo é abordar a discussão levando em consideração as especificidades da área.

1.5 APONTAMENTOS FINAIS

Diante do objetivo dessa pesquisa em investigar como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina tem apresentado o ensino da avaliação em seus currículos, analisando as disciplinas específicas que discutem avaliação educacional, fez-se necessário conhecer o cenário da formação em cada país, considerando a diversidade da área, presentes nas diferentes nomenclaturas do campo; tipos de instituições formadoras; concepção de Educação Física; questões sociais; econômicas, entre outras.

Ao analisarmos 156 grades curriculares de 156 instituições de formação de professores, referentes a oito países latino-americanos identificamos que 38 (24%) instituições ofertam disciplinas específicas sobre avaliação educacional, totalizando 45 disciplinas.

O uso do *software* IRAMUTEQ nos permitiu conhecer, por meio da nuvem de palavras (lexicografia básica), os termos mais frequentes nos títulos das disciplinas de avaliação. No que concerne às tematizações assumidas nessas disciplinas identificamos discussões que apontam as dimensões do currículo (5), avaliação do ensino (3), da aprendizagem (13), articuladas com a Educação Física (14). Além disso, elas se organizam em campos da formação:

²² Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Argentina e Brasil, a organização curricular estrutura-se em três campos: o geral, o específico e a prática profissional.

disciplinas do campo geral (31), pertinente a qualquer curso de formação de professor sem especificar uma área e abordando a avaliação de maneira ampliada e; disciplinas específicas do campo da Educação Física (14), em que são abordadas discussões referentes à própria área.

O IRAMUTEQ, a partir do conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais, contribuiu como uma ferramenta importante para a realização desse estudo, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, qualificando o processo de categorização e, conseqüentemente, dos resultados, potencializando a pesquisa.

Por meio dos títulos das disciplinas são delimitados o que a disciplina se propõe a discutir. Nesse caso, foi possível observar dois movimentos, aquelas que abordam somente o tema avaliação e aquelas que discutem a avaliação na relação com outras temáticas, como currículo e didática, por exemplo. Para aquelas que anunciam mais de uma temática, indiciam que há uma organização de carga horária destinada para discutir cada uma delas. Ou seja, se no título da disciplina são indicadas as palavras, avaliação, currículo e didática, por exemplo, há indícios que se tem o agrupamento de três disciplinas em uma. Nesse caso, compreendemos que, quanto maior a variedade de nomenclaturas agregadas ao mesmo título, maior é a distribuição em unidades didáticas na disciplina e, portanto, a discussão de avaliação tende a ser reduzida.

Nossa visão de avaliação educacional se aproxima das modalidades apresentadas por Freitas (2014), nessa direção, é necessário levar em consideração que nas disciplinas aqui apresentadas, não foi possível captar, pelos seus títulos, a presença do ensino da avaliação de sistemas. Sinalizamos que essa lacuna também foi encontrada nos estudos de Maximiano (2015), Stieg (2016) e Santos et al (2018a) quando analisaram as disciplinas de avaliação ofertadas nas universidades federais brasileiras. Stieg (2016) evidencia, ainda, que de oito instituições analisadas, uma anuncia na ementa da disciplina e destina uma unidade de estudos sobre a avaliação de sistemas,

mas não disponibiliza bibliografias sobre o assunto, enquanto três não anunciam, mas abordam o tema.

Diante das constatações desse estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que se aprofundem na análise dos planos dessas disciplinas, sobretudo, levando em consideração suas ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, para investigar o que se ensina sobre as modalidades da avaliação (ensino e aprendizagem, institucional e sistemas).

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE INSTITUIÇÕES DA AMÉRICA LATINA

2.1 INTRODUÇÃO

Como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nos currículos (SACRISTÁN, 2000)²³ dos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina? Esse questionamento gera o objetivo desse estudo, que é compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem (FREITAS, 2014)²⁴ é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina.

A articulação entre avaliação e a formação de professores têm sido objeto de estudo de alguns pesquisadores do campo da Educação Física em países da América Latina (BATISTA, 2000; SARNI, 2006; MENDES, NASCIMENTO, MENDES JÚNIOR, 2007; FROSSARD, 2015; SANTOS et al., 2016b; GALLARDO-FUENTES, LÓPEZ-PASTOR, CARTER-THUILLIER, 2017). Esses autores sinalizam a necessidade de maior discussão sobre essa temática, destacando sua relevância no exercício da docência.

No Uruguai, Sarni (2006) investigou sobre as concepções de avaliação da aprendizagem presentes nos discursos e práticas de professores de Educação Física da rede pública de Montevideo e sua possível relação com os currículos de formação dos docentes, em particular da disciplina de avaliação. Os resultados apontam que as práticas de avaliação da Educação Física escolar

²³ [...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. [...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

²⁴ Por avaliação do ensino e da aprendizagem entendemos que esta ocorre no contexto da sala de aula, envolvendo o professor e o aluno, permitindo evidenciar o processo educativo e oferecendo pistas do que o estudante aprendeu.

não estão relacionadas aos interesses presentes nos programas de disciplinas sinalizados.

No Brasil, Santos et al (2016b) ao investigar o modo como os alunos do último período do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes) (re)significam suas experiências com a avaliação do processo ensino-aprendizagem vivenciada na formação inicial, pontuam que as narrativas dos discentes centralizam-se nas práticas realizadas por seus professores e, por se colocarem na condição de alunos, focalizando a maneira pela qual são avaliados.

Os autores sinalizam para a necessidade de provocar uma reflexão sobre a atuação profissional e aprofundar a discussão entre formação inicial e avaliação, problematizando a própria compreensão desses conceitos. Além disso, apontam, que a articulação das experiências avaliativas com a futura atuação docente se apresenta especialmente em disciplinas que discutem as práticas pedagógicas, como o Estágio Supervisionado.

Nesse mesmo contexto, Batista (2000), Mendes, Nascimento e Mendes Júnior (2007) e Frossard (2015) também enfatizam a necessidade de diferentes disciplinas que constituem o currículo de formação inicial discutirem sobre avaliação, uma vez que esse é um anseio anunciado pelos alunos participantes dos estudos.

No Chile, Gallardo-Fuentes, López-Pastor e Carter-Thuillier (2017), investigaram as práticas de avaliação formativa usadas no processo de formação inicial em Educação Física, comparando a percepção de alunos, professores e egressos. Os autores pontuam que: existe uma alta consistência interna entre os programas das disciplinas e sistemas de avaliação realmente utilizados; as técnicas e instrumentos de avaliação empregados indicam para o sistema de avaliação formativa e; há uma baixa participação dos alunos na avaliação. Por fim, sinalizam, para a necessidade de pesquisas sobre a temática em mais universidades do país.

2.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, que assume a análise crítico documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000) dos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes.

Nesse sentido, analisamos os planos de disciplinas²⁵ de instituições de ensino latino-americanos, entendendo que este documento define e organiza o que será ensinado. Buscamos, nesse documento, compreender o ensino da avaliação para o professor de Educação Física nesses países.

A partir do banco de dados compartilhado,²⁶ analisamos o material e estabelecemos os seguintes critérios para delimitação das fontes: a) ter em seu currículo uma disciplina específica e obrigatória sobre avaliação educacional; e b) ser países da América Latina de idioma hispanofalante. Dos treze países latino-americanos presentes no banco de dados, quatro não atenderam ao critério *a* e um ao critério *b* de nossa pesquisa²⁷, sendo assim, composta por: Argentina; Chile; Colômbia; Equador; México; Uruguai e Venezuela.

Para essa parte do estudo, analisamos, inicialmente, 38 instituições de formação de professores dos respectivos países que apresentam em seus currículos disciplinas específicas de avaliação educacional.

²⁵ Utilizamos nesse estudo o termo plano de disciplina para uniformizar a escrita do texto, ressaltando que em diferentes países e instituições essa denominação varia (Programa de asignatura, de unidad de aprendizaje, de estudio, microcurrículo, sílabo, unidad curricular). Entendemos como plano de disciplina um tipo de planejamento que busca a previsão global para as atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso (período letivo ou semestral), geralmente é organizado em: dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

²⁶ Pelo projeto da UFG “Análise comparativa do perfil da formação profissional em educação física: a América Latina em foco” em que os dados foram provenientes dos *websites* das instituições e grupo focal realizado presencialmente no Brasil com os pesquisadores dos países envolvidos. O material foi organizado em pastas separadas por país, contendo sua legislação e currículos, mais precisamente, as grades curriculares das instituições.

²⁷ Além disso, o Peru não participou dessa etapa da pesquisa, pois não conseguimos contato com as instituições presentes em nosso banco de dados.

Após a definição das instituições, encaminhamos um *e-mail* com ofício explicando os objetivos e finalidades da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas, e convidando-os para o estudo. Também solicitamos o envio do plano de disciplina. Esse processo ocorreu entre os meses de janeiro a abril de 2017. Dos 38 contatos realizados, 13 instituições nos enviaram os planos, sendo: duas da Argentina, quatro do Chile, duas da Colômbia, uma do Equador, uma do México, uma do Uruguai e duas da Venezuela. Para apresentação das disciplinas elaboramos o Quadro 2, no qual constam os países e nomes das instituições com suas respectivas siglas.²⁸

QUADRO 2 – Relação das instituições e disciplinas

País (7)	Universidade/ Instituição (13)	Disciplina (14)
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens" (ISEFFD/ARG)	Evaluación aplicada
	Universidad Maimónides (UM/ARG)	Metodología de la evaluación y estadística aplicada
Chile (CHL)	Universidad de Concepción (UDECH/CHL)	Evaluación de aprendizaje
	Universidad de Atacama (UDA/CHL)	Metodología y evaluación de la Educación Física
		Evaluación educacional
	Universidad Andrés Bello (UNAB/CHL)	Currículum y Evaluación
Colômbia (COL)	Universidad Adventista de Chile (UNACH/CHL)	Evaluación educacional
	Universidad Católica de Oriente (UCO/COL)	Teoría de la evaluación escolar
Equador (ECU)	Institución Universitaria CESMAG/COL	Evaluación educativa
	Universidad Nacional de Loja (UNL/ECU)	Evaluación curricular
México (MEX)	Universidad Autónoma de Baja California (UABC/MEX)	Evaluación de la actividad física y deporte
Uruguai (URY)	Universidad de la República (UDELAR/URY)	Evaluación
Venezuela (VEN)	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ/VEN)	Evaluación del aprendizaje
	Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG/VEN)	Evaluación de los aprendizajes

Fonte: Autora

Para análise dos planos de disciplinas utilizamos como instrumento de auxílio o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (IRAMUTEQ)*.²⁹

²⁸ Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições, tomando como referência o modo como algumas o fazem em seu endereço eletrônico.

²⁹ Segundo Camargo e Justo (2013) o IRAMUTEQ é um *software* gratuito que viabiliza

Realizamos a leitura dos 14 planos recebidos, nesse momento selecionamos os conteúdos das ementas e organizamos em um único documento de texto, inserindo-o no *software*, conforme orientação de seu tutorial (CAMARGO; JUSTO, 2013). Posteriormente configuramos o programa e foi gerada uma nuvem com as 15 palavras mais recorrentes.

No que se refere ao tratamento com as fontes, não nos interessou julgar, mas interrogá-las, entendendo-as como artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade (BLOCH, 2001). Ao explorar os documentos analisamos as pistas e indícios (GINZBURG, 1989), deixados pelas fontes e as intencionalidades dos autores sobre o tema avaliação.

2.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Esse estudo está fundamentado em 14 planos disponibilizados por 13 instituições de ensino da América Latina (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDEC/CHL, UDA/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN, UNEG/VEN). Como procedimento de análise das fontes, realizamos a leitura na íntegra desses documentos. Além disso, estabelecemos um cruzamento de dados entre a proposta das ementas com os objetivos e os conteúdos programáticos, obtendo como resultado as discussões centrais dessas disciplinas.

No intuito de dar visibilidade ao que cada uma delas discute sobre avaliação do ensino e da aprendizagem, lançamos os conteúdos das ementas no IRAMUTEQ, obtendo, assim, a nuvem de palavras representada na Figura 3.

diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude).

FIGURA 3 – Nuvem de palavras das ementas



Fonte: Autora

De acordo com a Figura 3, ressaltamos que as palavras mais recorrentes são também aquelas que correspondem aos objetivos e conteúdos que são trabalhados nas disciplinas. Nesse sentido, assumimos como critério de análise as discussões centrais envolvendo o tema avaliação do ensino e/ou aprendizagem em que seus conteúdos direcionam para ações avaliativas orientadas a prática do professor ou do aluno.

A recorrência na nuvem de palavras (Figura 3) evidencia a centralidade que se dá nas disciplinas quando se propõe discutir e ensinar a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, nesse caso, temos articulação com a formação docente, suas implicações para o contexto da educação básica projetando possibilidades de práticas avaliativas em que se estabelece a relação teoria e prática. Esse movimento se evidencia com a presença de palavras como *instrumento*, *técnica*, *prática*, articulando-se também com a *teoria* e a *concepção* de *avaliação* que lhe oferece suporte, relacionando-se com a *educação física* no contexto da educação profissional.

Estudar a avaliação, em específico o processo de ensino e de aprendizagem significa pensá-la na própria formação como também projetá-la para o contexto

de atuação profissional, configurando uma perspectiva que lhe oferece fundamento para uma concepção formativa que está diretamente vinculada a compreensão de profissionalidade docente. Sendo assim, projeta-se que esse futuro professor atuará num determinado contexto com determinada disciplina escolar.

É importante considerar que as terminologias utilizadas demandam concepção que geram, por sua vez, uma derivação daquilo que será trabalhado no curso de formação de professores. Ela circunscreve aquilo que constitui o *corpus* de saberes selecionados para ser ensinado sobre avaliação na formação inicial de professores de Educação Física. Um indicador dessa configuração está na própria nomenclatura definida para a disciplina, ou seja, estudar uma avaliação *aplicada*, que utiliza de *estatística*, que pensa a *aprendizagem*, que se traduz em *metodologias* na correlação com a *educação física*, oferece pistas da necessidade de se discutir o tema de maneira geral, projetando o modo como ela pode ser pensada e traduzida na prática do ato avaliativo.

Entretanto, estabelecer a correlação entre “currículo e avaliação” (UNAB/CHL), por exemplo, é definir que a disciplina dê conta de dois campos de discussões conceituais, o debate sobre currículo e o debate sobre a avaliação. Isso evidencia uma configuração em que é necessário fragmentar o debate da avaliação com outros objetos de estudo da formação de professores. Nesse ponto, é preciso estabelecer uma diferenciação da disciplina ofertada no Equador que tem a terminologia de “avaliação curricular” (UNL/ECU), pois essa nomenclatura nos oferece pistas do direcionamento do debate da avaliação do ensino e da aprendizagem para avaliação institucional, configurando assim, um campo de ensino e de estudo que amplia o próprio conceito que se tem sobre a temática.

É importante ainda destacar que, nos títulos das 14 disciplinas ofertadas, cinco apresentam uma discussão ampla da temática (avaliação educacional) indiciando abarcar a avaliação do ensino e a aprendizagem, do sistema e, institucional; quatro direcionam para o método e sua correlação com a área de conhecimento (metodologia da avaliação e estatística aplicada, metodologia e

avaliação da educação física, avaliação aplicada e, avaliação da atividade física e desporto); três especificamente para avaliação da aprendizagem e; duas para currículo.

Com intuito de evidenciar como essas discussões se apresentam, buscamos nos planos, elementos que nos ajudassem a identificar o que é considerado central para o ensino da avaliação. Desse modo, observamos que os conteúdos convergem em seis aspectos, conforme sinalizado na Tabela 2.

TABELA 2 – Pontos de convergências entre os planos

Pontos em comum entre os planos sobre avaliação do ensino e aprendizagem	Instituições/Universidades	Porcentagem
Aspectos históricos, teóricos e legais da avaliação	UDEC/CHL, UDA I/CHL, UDA II/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN	85,7%
Instrumentos avaliativos	CESMAG/COL, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNAB/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN, UNACH/CHL, UDA II/CHL, UNELLEZ/VEN e UDEC/CHL	71,4%
Fases/funções da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa	UABC/MEX, UDA I/CHL, UCO/COL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN	35,7%
Avaliação segundo seus agentes: Autoevaluación, coevaluación e heteroevaluación	UNL/ECU, UNEG/VEN, UDA II/CHL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN	35,7%
Avaliação na educação física: cualitativa e cuantitativa	UNEG/VEN, UDELAR/URY, CESMAG/COL e UNELLEZ/VEN	28,5%
Avaliação pautada nos aspectos físicos e motores	ISEFFD/ARG e UM/ARG	14,28%

Fonte: Autora

Observamos, conforme a Tabela 2, que 85,7% dos planos apresentam como parte introdutória os **aspectos históricos, teóricos e legais da avaliação**. Em uma disciplina (UDEC/CHL) essa discussão é anunciada em sua ementa: “[...] permitan al estudiante tener claridad sobre cómo ha evolucionado el concepto de evaluación y las implicancias que esto tiene [...]”. Em outras quatro encontramos nos objetivos: “Comprender los principales conceptos asociados a evaluación en educación” (UDA II/CHL); “Conocer la historia de la evaluación

educacional distinguendo sus momentos y oportunidades para la comprensión de su proceso” (UNACH/CHL); *“Informar sobre la reglamentación que regula la evaluación para que se tenga claridad*” (UCO/COL); e *“Interpreta referentes teóricos que le permiten establecer un fundamento conceptual sobre el origen, definición, objetivos y características de la evaluación [...]”* (CESMAG/COL). E em sete planos essa discussão é abordada nos conteúdos: *“Conceptos generales y específicos de la evaluación en la Educación Física*” (UDA I/CHL); *“Conceptualización, principios y funciones de la evaluación*” (UNAB/CHL); *La evaluación como campo de estudio*” (UDELAR/URY); *“Macro currículo y su importancia en el desarrollo de la evaluación*” (UNEG/VEN); *“Conceptos básicos de evaluación y de calidad*” (UNL/ECU); *“Bases teóricas de la evaluación*” (UABC/MEX); *“Fundamentos legales de la evaluación del aprendizaje*” (UNELLEZ/VEN).

Apresentar os fundamentos históricos pode ser compreendido tendo em vista que desde o processo civilizatório houve alguma forma de avaliação, ela nasce com o próprio homem, e até se tornar o que conhecemos hoje por avaliação educacional, passou por diversas transformações, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico (VIANNA, 2000). Diante disso, é possível discutir na formação como ela foi assumindo características diferenciadas em sua trajetória histórica, ora concebida como ato de medida, ora como prática normativa e classificatória a partir de uma lógica somativa, passando a assumir aspectos qualitativos dentro de uma lógica formativa.

Casanova (1997, p. 18) salienta que é preciso esclarecer o caminho pelo qual a avaliação foi se desenvolvendo, centrando-se em vertentes de reflexão que auxiliem na compreensão da situação atual e para superar as falhas que se arrastam ao longo do tempo. Para ela, isso ajudará a formular uma proposta válida de avaliação dos processos educativos, que conjugue todas as exigências requerendo sua aplicação rigorosa e objetiva. Para isso, a autora destaca como eixos, a saber: a aparição da avaliação e sua aplicação no campo educativo; a evolução conceitual; a importância atual da avaliação nos sistemas educativos e; a avaliação no sistema educativo do país.

Sobre as terminologias utilizadas na avaliação, Lafourcada (1972) e Hoffmann (1991) pontuam a importância de esclarecer as imprecisões conceituais presentes nos termos testar, medir e avaliar. Nessa mesma direção, Santos Guerra (1998, p. 13) expressa que a forma de entender a avaliação condiciona o processo de ensino e aprendizagem. Na visão do autor, a utilização da avaliação como instrumento de diagnóstico, de aprendizagem e de compreensão direcionada à melhoria tem menor presença que a avaliação como mecanismo de controle, de seleção, de comparação e de medição. Por isso a importância de se esclarecer esses aspectos com os futuros professores.

Além disso, evidencia um deslocamento da ideia de avaliação como sinônimo de nota, na medida em que se configura como um ato humano que tem como objetivo e fundamento estabelecer juízo de valor sobre determinado sujeito, fato ou objeto. A entrada pela história permite que o aluno em formação amplie a própria compreensão do que é avaliar e de como se configura em diferentes contextos sociais e não exclusivamente a escola.

Na escola, outros sentidos e entendimentos foram alcançados, na medida em que foi servindo como balizador da determinação de uma hierarquização entre os sujeitos, os saberes ou na sua versão classificatória e certificadora, sendo usada para aprovar e reprovar. E, portanto afastando-se do seu processo de acompanhamento dos processos formativos direcionados para qualificação do ensino e da aprendizagem.

Já sobre os aspectos legais, o mesmo autor (2003) pontua que a avaliação é condicionada por disposições legais que a inspira e regulamenta. Essas disposições são permeadas de uma filosofia que dá sentido à forma de praticar a avaliação. Além disso, unificam os momentos, a nomenclatura e seus conteúdos.

É importante considerar que o debate sobre a legislação se faz relevante quando observamos um movimento em que as determinações das avaliações

externas (de sistemas ou larga escala) acabam se configurando como delimitadoras do modo como a avaliação é entendida e trabalhada internamente no contexto da atuação profissional na escola. A identificação dos marcos legais e o modo como eles tem direcionado uma determinada política de avaliação em cada país se faz importante para compreendermos como o cenário macro interfere na autonomia do trabalho pedagógico do professor e direciona esse fazer avaliativo no sentido de atender essa política externamente orientada.

Desse modo, observamos nos planos que pretende-se oferecer, aos professores em formação, as bases históricas sobre os processos que influenciaram o campo; discutir as diferenças conceituais entre medida, qualificação e avaliação (UNELLEZ/VEN, UNACH/CHL, UNEG/VEN, UDA I/CHL e UDEC/CHL) para que adquiram um domínio conceitual sobre o tema; e apresentar seus fundamentos legais (UCO/COL, UNELLEZ/VEN e UABC/MEX) para que conheçam o regulamento que rege a avaliação, as diretrizes e resoluções que a normatiza nos diferentes níveis educativos nacionais (Colômbia, Venezuela e México).

Para respaldar as questões relacionadas à fundamentação história e legal da avaliação encontramos na UDEC/CHL quatro obras, na UDA II/CHL três, e na UDA I/CHL, UNAB/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL, CESMAG/COL, UNL/ECU, UABC/MEX, UDELAR/URY, UNELLEZ/VEN e UNEG/VEN duas.³⁰ Ainda com base nas bibliografias observamos que algumas obras são utilizadas em diferentes instituições e países como é o caso de Monedero (Chile, Colômbia e Uruguai), Casanova (Chile e Colômbia) e Bertoni (Colômbia e Uruguai).

³⁰ UDEC (SANTOS GUERRA, 1996; SACRISTÁN, PEREZ, 1996; CASTILLO, 2002; MINEDUC, 2010); UDA II/CHL (MINEDUC, 2008; MONEREO, 2009; HEIN, TAUT, 2010); UDA I/CHL (BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, 1997; MONEDERO, 1998); UNAB (AHUMADA, 1983; CASANOVA, 1997); UNACH/CHL (CASTILLO, DIAGO, 2003; CASTRO, CORREA, LIRA, 2006); UCO/COL (CASANOVA, 1997; LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1994); CESMAG/COL (BERTONI, 1997; MONEDERO, 1998); UNL/ECU (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010; CASTILLO, DIAGO, 2012); UABC/MEX (BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, 1993; SEP, 2002); UDELAR/URY (BERTONI, 1997; MONEDERO, 1998); UNELLEZ (LEY ORGANICA DE EDUCACION, 1980; MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005); UNEG/VEN (BRUZUAL, SÁNCHEZ 1998; CARLI, ORIGHUELA, 2013).

O segundo ponto mais expressivo entre as disciplinas (CESMAG/COL, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNAB/CHL, UNL/ECU, UNEG/VEN, UNACH/CHL, UDA II/CHL, UNELLEZ/VEN e UDEC/CHL) refere-se aos **instrumentos avaliativos** (71,4%). Em quatro instituições essa discussão é sinalizada exclusivamente na unidade de conteúdos: “*Técnicas e instrumentos de Evaluación*” (CESMAG/COL); “*Construcción de instrumentos de evaluación en diferentes ámbitos de Educación Física*” (UDELAR/URY); “*Selección y Elaboración de Instrumentos de Evaluación de los aprendizajes: instrumentos de evaluación: Listas de cotejo y Escalas de estimación, la rúbrica y las escalas de aprendizaje, Tipos de pruebas: Ensayos, objetivas y contextualizadas, tabla de especificación para elaboración de pruebas*” (UNEG/VEN) e; “*¿Como evaluar?: Uso de técnicas, instrumentos y recursos*” (UNELLEZ/VEN).

Outras seis instituições apresentam a temática tanto na unidade de conteúdos, como nos objetivos da disciplina: “*Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de la enseñanza de la educación física*” (UABC/MEX); “*Conocer y aplicar los criterios técnicos para la construcción de procedimientos, los propósitos de la evaluación y los instrumentos evaluativos presentes en el proceso enseñanza aprendizaje*” (UNAB/CHL); “*Establecer criterios y elaborar instrumentos para evaluar resultados de aprendizaje en Educación Física, Deportes y Recreación*” (UNL/ECU); “*Planificar procesos de evaluación de los aprendizajes, construyendo los instrumentos de evaluación correspondientes*” (UNACH/CHL) e; “*Conocer y comprender distintos tipos de evaluación: sus situaciones de aplicación, procedimientos y/o instrumentos. Comprender cómo evaluar distintos tipos de contenidos curriculares. Conocer los fundamentos teóricos y técnicos de los instrumentos evaluativos y aplicarlos en su construcción*” (UDA II/CHL) e; “*Reconocer componentes, finalidad y técnicas para el diseño de instrumentos de evaluación [...] instrumentos de Informes: Cuestionario, Informes, Guía de Ejercicios, Bitácora de Aprendizaje, Portafolio de Aprendizaje, Contrato de Aprendizaje*” (UDEC/CHL).

Pela grande presença nos planos (71,4%) observamos a relevância dessa temática nas disciplinas, e no curso de formação de professores. Sobre os instrumentos avaliativos, Castillo e Diago (2012, p. 308) salientam que um bom

profissional é aquele que sabe escolher, em cada circunstância, os instrumentos que melhor se adaptem à situação. Não podendo limitar aos testes e exames tradicionais como únicas ferramentas para avaliar os alunos. A variação dos tipos (Observação, entrevistas, pesquisas, etc.), assim como as diferentes formas de expressão (oral, escritas, gráficas, etc.), deve ser utilizada na medida em que proporcionem ao professor um conhecimento contínuo e adequado do progresso do estudante.

No entanto, discutir os instrumentos nos cursos de formação de professores está além de apresentá-los aos alunos e estabelecer variações, é preciso também atribuir sentido ao processo avaliativo e à perspectiva epistemológica que lhe oferece suporte. Pois, caso haja o debate sobre o “como fazer a avaliação”, sem articulação com as problemáticas da escola, isso contribuirá para que os professores, ao ingressarem na educação básica, produzam registros avaliativos diversificados, sem, contudo, compreender os sentidos da avaliação (HOFFMANN, 2000).

Nesse sentido, Hoffmann (2005) e Santos, Maximiano e Frossard (2016), pontuam que não há instrumentos avaliativos descontextualizados das perspectivas pedagógicas que as fundamentam. Ou seja, não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a concepção que lhe oferece suporte e orienta a intencionalidade do avaliador. Essa preocupação pode ser evidenciada principalmente nos objetivos das disciplinas da UDA II/CHL e UDEC/CHL: *“Conocer y comprender distintos tipos de [...] instrumentos. Conocer los fundamentos teóricos y técnicos de los instrumentos evaluativos [...]”*; *“Reconocer componentes, finalidad y técnicas para el diseño de instrumentos”*.

Ainda relacionado aos instrumentos e o curso de formação de professores, Santos et al (2018b) ao analisar o papel da formação inicial em Educação Física na constituição de um *corpus* de saberes teóricos e práticos, que fundamenta o seu ensino em sete universidades federais brasileiras sinaliza para o distanciamento entre as experiências avaliativas e a atuação docente,

acenando assim, para a necessidade de os cursos de formação de professores em Educação Física assumirem, como eixo central, a prática de ensino.

É preciso, ainda, discutir e criar instrumentos avaliativos que reconheçam a especificidade do saber que ensina a Educação Física (SANTOS, 2005, 2008). Quando observamos essa questão relacionando com o modo como o debate se apresenta nos currículos prescritos identificamos que três disciplinas (UDELAR/URY, UABC/MEX, UNL/ECU) estabelecem essa preocupação de pensar na definição de conteúdos e objetivos que direcionam o debate para a Educação Física. Ou seja, as concepções avaliativas são comuns a todas as áreas de conhecimento, mas o saber privilegiado por essas áreas são específicos, levando em consideração a natureza daquilo que se propõe a ensinar.

Nesse caso, estudos como os de Santos et al (2015, 2016a) têm sinalizado que na educação física tem se privilegiado o *saber com* ao invés do *falar de* e *escrever sobre*, no entanto, o fato de se privilegiar tal dimensão não exclui a possibilidade de materializar o saber incorporado pelo domínio de uma atividade e o produzido pela dimensão relacional em dispositivos de leitura, pois a articulação entre essas diferentes formas de avaliar demonstra que é possível abranger a complexidade dos conhecimentos ensinados e aprendidos na Educação Física, assim como a relação que os alunos estabelecem com os saberes específicos desse componente curricular.

Pensar a avaliação do ensino e da aprendizagem na Educação Física tendo como centralidade o esporte, a recreação, o lazer, conduz para o que se ensina e o que se aprende, bem como, o que se valoriza na ação pedagógica do professor. Isso implica a necessidade de se pensar especificamente a construção de instrumentos que deem visibilidade ao modo como os alunos se apropriam desse saber que se constitui pelo domínio das práticas corporais, sua reflexão e a produção do conhecimento derivado dela.

Outro aspecto em comum refere-se às **fases/funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa** (35,7%) presente em planos de cinco

instituições (UABC/MEX, UDA I/CHL, UCO/COL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN). Na UABC/MEX e UDEC/CHL, respectivamente, essa discussão apresenta-se tanto na unidade de conteúdo, como no objetivo específico dessa unidade: *“Identificar las fases de evaluación en la actividad física, mediante la descripción de su finalidad y características, para aplicarlas en el transcurso de un proceso educativo”*; *“Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: diagnóstica, formativa y sumativa”*. Já a UDA I/CHL, UCO/COL e UNELEZ/VEN apresentam essa discussão na unidade de conteúdos: *“Momientos evaluativos”* (UDA I/CHL); *“Fases del proceso de Evaluación”* (UCO/COL) e; *“Tipos de la evaluación del aprendizaje: Diagnóstica, Formativa y Final o Sumativa”* (UNELLEZ/VEN).

Segundo Rabelo (1998) na avaliação diagnóstica faz-se um prognóstico sobre as capacidades do aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado, é o momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. Esse processo não tem finalidade probatória, assim como a avaliação formativa, cujo intuito é de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno. Já a avaliação somativa normalmente é pontual, acontece ao final do processo de ensino, propõe um balanço somatório de uma ou várias sequências do trabalho, e sua principal função é dar certificado, titular.

Nessa mesma direção, Casanova (1997) pontua que referente à temporalização a avaliação inicial ou diagnóstica ocorre quando um aluno chega pela primeira vez à escola ou quando se começa uma nova unidade didática, de qualquer forma é uma maneira de detectar o estágio em que se encontra o estudante. Sobre a processual ou formativa, destaca que, é aquela que consiste na avaliação contínua da aprendizagem do aluno e do ensino do professor, mediante a recolha sistemática de dados, análises dos mesmos e tomada de decisões. Quanto ao tempo de duração desse processo, a autora salienta que esse é marcado pelos objetivos assinalados. Por fim, a avaliação final, como o próprio nome apresenta, se realiza ao terminar um processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que comprova os resultados obtidos,

mas é necessário advertir que não por isso deve ter funcionalidade exclusivamente somativa.

É interessante observar que a definição das fases e funções da avaliação apresentadas na Tabela 2 revelam uma preocupação em orientar a planificação e organização do processo avaliativo em um tempo determinado, já que ela vai constituir todos os tipos que correspondem à avaliação e que são usados em momentos diferentes. Portanto, ela sinaliza a necessidade de se assumir a avaliação como direcionadora do trabalho pedagógico, na medida em que, é assumida com sua função diagnóstica oferecendo elementos para possibilitar a orientação do que será trabalhado ao longo do processo, traduzida na construção do plano de trabalho, na definição de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a serem adotados.

Posteriormente, fundamentados nessa planificação se avalia o processo com objetivo de reorientar e adequar, assumindo a avaliação na sua perspectiva formativa. E no final, para se constituir um produto que está diretamente relacionado com o que se delimitou e acompanhou do processo, ocorre à avaliação somativa com o objetivo de certificar, classificar, determinar. Observa-se com isso, uma preocupação das instituições que trabalham com essas discursões em pensar a avaliação como o eixo central da orientação, acompanhamento e consolidação do processo pedagógico.

O quarto aspecto identificado nas disciplinas refere-se aos **agentes da avaliação**, que são definidos de acordo com as pessoas que a realizam, originando os processos de **autoevaluación, coevaluación e heteroevaluación**. Encontramos essa temática em 35,7% dos planos, sendo eles: UNL/ECU, UNEG/VEN, UDA II/CHL, UDEC/CHL e UNELLEZ/VEN. Em todos se apresenta na unidade de conteúdo: *“Marco curricular de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación”* (UNL/ECU); *“Autoevaluación y Coevaluación”* (UNEG/VEN); *“Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la autoevaluación y coevaluación”* (UDA II/CHL); *“Planificar de forma pertinente el proceso evaluativo, en relación a la finalidad: diagnóstica,*

formativa y sumativa; según agente: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación” (UDEEC/CHL) e; “*Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*” (UNELLEZ/VEN).

López-Pastor e Pérez-Pueyo (2017) nos ajudam a compreender esses distintos tipos de avaliação, ao definirem que a *autoevaluación* é aquela que uma pessoa realiza sobre si mesma ou sobre o processo e/ou resultado pessoal. Na profissão docente, esse termo é geralmente utilizado para referir-se a autoavaliação dos alunos, mas também pode ser encontrado fazendo referência a autoavaliação do professor, normalmente ligado aos processos de melhoria profissional. Na prática profissional, a *autoevaluación* deve ser introduzida de modo habitual entre os alunos e alunas, com diferentes graus de complexidade, de acordo com as idades, para que os estudantes sejam capazes de avaliar seu próprio trabalho e o grau de satisfação que produz. Só é preciso dar-lhes orientações dos aspectos a serem autoavaliados para que os realizem com seriedade e não arbitrariamente (CASANOVA, 1997, p.86).

Por outro lado, a *coevaluación* refere-se à avaliação entre pares, consiste na avaliação conjunta de uma atividade ou trabalho específico. Neste caso, após a prática de uma série de atividades ou no final de uma unidade didática, estudantes e professor ou professores podem avaliar certos aspectos que julgam interessantes destacar. Ao contrário da *coevaluación*, a *heteroevaluación* refere-se aos processos de avaliação realizados por pessoas que pertencem a diferentes níveis, ou seja, não cumprem a mesma função, como por exemplo, familiares, professores que ensinam outras disciplinas, agentes externos.

A opção em ensinar os agentes responsáveis pelo processo avaliativo na formação de professores de Educação Física sinaliza uma preocupação em evidenciar que essa temática não está centralizada apenas no professor e nem tão pouco no aluno, ela envolve diferentes sujeitos que tem responsabilidades específicas, levando em consideração aquilo que é da sua governabilidade. Ao mesmo tempo, ela traz uma delimitação de diferenciação conceitual,

evidenciando o objetivo tanto de direcionar a melhoria da qualidade dos processos de aprendizagem na autoavaliação do aluno, quanto adequando os processos de ensino e a melhora da prática pedagógica do professor. Essa temática amplia, assim, a responsabilidade da avaliação para aluno, professor e agentes externos influenciando na formação de todos os envolvidos no processo.

A discussão da avaliação nas **dimensões *qualitativa e cuantitativa***, está presente em 28,5% dos planos (UNEG/VEN, UDELAR/URY, CESMAG/COL e UNELLEZ/VEN). A UDELAR/URY e CESMAG/COL abordam essa temática na unidade de conteúdo e nos objetivos: *“Presentar la doble dimensionalidad de la evaluación del aprendizaje en Educación Física(cualitativa y cuantitativa), sus especificidades y sus posibles abordajes en el campo educativo”* (UDELAR/URY); *“Compara a partir de referentes teóricos los fundamentos conceptuales establecidos para cada paradigma generando para sí, una perspectiva clara sobre su razón de ser y el objeto de su establecimiento en los contextos educativos y sociales”* (CESMAG/COL). Já na UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN encontramos essa discussão na unidade de conteúdos: *“Modalidades de la evaluación: Cuantitativa y Cualitativa”* (UNEG/VEN); *“Tendencia de la evaluación del aprendizaje: enfoques y modelos de evaluación”* (UNELLEZ/VEN).

Sobre as dimensões qualitativa e quantitativa, especificamente na Educação Física, Sarni (2006) pontua que ambas circulam no nível educativo. No que se refere à dimensão qualitativa, a intenção é avaliar para a compreensão do que foi aprendido pelo aluno, num sentido contínuo e formativo. Tem como vantagem a melhoria da aprendizagem, propiciando aos estudantes autonomia e autorregulação dos processos de aprender a aprender. Isso permite ao aluno maior participação e envolvimento na avaliação. Nesse aspecto, a UDELAR/URY utiliza autores como: Salinas (1996), Camilloni (1998), Sales (2003), Hernandez (2004), López Pastor e Pérez Brunicardi (2004). A CESMAG/COL referencia para esse tópico a obra de Flores Ochoa (2002). Na UNELLEZ/VEN encontramos obras de Alves e Acevedo (1999) e Shaw (2003).

Já na UNEG/VEN identificamos para avaliação qualitativa Bruzual e Sánchez (1998) e Alves e Acevedo (2010).

Já a dimensão quantitativa refere-se a avaliar o aluno com parâmetros observáveis e quantificáveis (centímetros, peso, tempo). Se realiza para testar certas capacidades medíveis, e situar o avaliado, tanto em relação aos outros, como a si mesmo em sua própria evolução de tempo, ou em função de escalas preestabelecidas. Utilizada para medir o rendimento, tanto físico, motriz ou desportivo. A UDELAR/URY propõe discutir a avaliação com enfoque quantitativo abordando os testes na Educação Física e a cineantropometria. Relaciona essa discussão as seguintes bibliografias: Litwin e Fernández (1977), Pila Teleña (1985), Molnar (1996), Blázquez Sánchez (1997), Hahn, (1988), Weineck (1988), Molnar; Dávila; Kohan (2000). A CESMAG/COL utiliza para esse tópico a obra de Flores Ochoa (2002). Já na UNEG/VEN e UNELLEZ/VEN não apresenta bibliografias que se centralizam nessa temática.

É importante destacar que, nos documentos, não há na sinalização do trabalho com avaliação qualitativa e quantitativa um processo de contraposição de um com o outro, mas o princípio de complementação. Portanto, não se percebe nos planos uma defesa de uma dimensão em razão das críticas a outra, mas a necessidade do futuro docente ter no processo formativo a compreensão que tanto do ponto de vista dos métodos quantitativos como dos métodos qualitativos ambos podem contribuir para o acompanhamento do aprendizado dos alunos.

Entretanto, pela dimensão quantitativa consegue-se perceber aspectos motores, físicos, por meio de unidade de medida que se fundamenta na cineantropometria, isso evidencia também uma aproximação com uma concepção de educação física que está voltada para os seus aspectos anatomo-fisiológico, tendo como objetivo produzir indicadores estatísticos que permitem o acompanhamento do desenvolvimento de algumas capacidades físicas, habilidades motoras, por meio de protocolo de testes pré-definidos. Esse movimento se reforça quando analisamos a avaliação do ensino e da

aprendizagem apresentando em comum à discussão dos aspectos físicos e motores.

Ainda referente à avaliação do ensino e da aprendizagem, duas instituições (UM/ARG e ISEFFD/ARG) apresentam em comum à discussão pautada nos **aspectos físicos e motores**, representando 14,28%. Ao cruzarmos os dados das ementas, objetivos e conteúdos dessas disciplinas encontramos a centralidade dessa discussão em palavras como: *evaluación, técnica, aprendizaje, instrumento, estudiantes, formación, práctica, enseñanza, evaluar, e educación física* presentes na Figura 3. Especificamente em suas ementas destacam:

“Los potenciales beneficios causados por la adecuada utilización del entrenamiento físico son innegables en el ámbito del deporte y del rendimiento motor. También son fundamentales en la vida del estudiante para incorporar hábitos de vida saludable como prevención y promoción de la salud” (UM/ARG)

“Preguntas tales como ¿con quién estoy trabajando? ¿qué herramientas puedo usar para identificar el verdadero nivel del alumno / entrenado y de su grupo de pertenencia? obligan a hacer un diagnóstico objetivo, confiable y útil para la posterior intervención que se aplicará. Eso es evaluar; juzgar la situación eficientemente, respetando las características del grupo a cargo” (ISEFFD/ARG).

Percebemos que ambas as disciplinas fornecem indícios da concepção de Educação Física presente nessas duas instituições da Argentina. Crisório et. al (2015) ao analisar o perfil profissional da área nesse país pontuam que, historicamente a Educação Física tem se fundamentado nas ciências biomédicas e no desporto, buscando no estado moderno atender a Educação Física, moral e intelectual do cidadão. Sendo que atualmente o caráter biológico e desportivo ainda balizam o campo, influenciando a formação de professores que atuam diretamente no contexto escolar e aqueles que se dedicam as pesquisas na área,

[...] atraviesa la formación tanto en los institutos de nivel terciario, como en las universidades [...]. Hemos observado una alta carga horaria de asignaturas de corte biológico (como anatomía, fisiología), de corte psico-biológico (psicologías evolutivas, psicología del aprendizaje, psicopedagogía, pedagogía o incluso las didácticas ligadas a criterios evolutivos o del desarrollo) que ligan de un modo u otro la formación de los futuros enseñantes a una matriz cuya

productividad discursiva sobre la enseñanza se asienta en criterios 'científicos' de base orgánica (CRISÓRIO et al, 2015, p.32).

Isso se revela nos conteúdos programáticos das disciplinas, ao focalizarem: *“test, medición y evaluación, potencia y capacidad aeróbica, estadística aplicada, cineantropometria, cuantificación de la actividad física”* (ISEFFD/ARG) e *“evaluación antropométrica, fuerza muscular, medición y capacidad anaeróbicas, campos de aplicación de las evaluaciones fisiológicas fuera del deportivo”* (UM/ARG).

Esses conteúdos são sustentados por bibliografias que tematizam testes e provas físicas (EUROFIT, 1989; GEORGE; GARTH FISHER; VEHR, 1996), e a mensuração (KIRKENDALL; GRUBER; JOHNSON, 1987; MORROW et al, 1995; FLOOD, 1996) na ISEFFD/ARG. Já na disciplina da UM/ARG o foco das bibliografias indicadas são: as medidas antropométricas (ESPARZA ROS, 1993; ISAK, 2001; GRIS et al, 2004), as bases fisiológicas (MC ARDLE; KATCH; KATCH, 1996; BOSCO, 2000; CARTER, 2004) e treinamento desportivo (KUZNETSOV, 1989; PLATONOV, 1993; VALDIVIELSO, 2004).

Identificamos que a concepção de Educação Física pautada no caráter biológico e desportivo fundamentam os cursos e consequentemente as disciplinas de avaliação. Ao analisarmos as bibliografias desses planos vemos que, de modo geral, elas centram suas práticas privilegiando as aprendizagens motoras, sob o enfoque desportivo, ou aspectos fisiológicos, priorizando as medidas antropométricas.

2.4 APONTAMENTOS FINAIS

Ao objetivarmos nesse estudo compreender como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina e utilizarmos o IRAMUTEQ como ferramenta de auxílio para análise, identificamos que, de maneira geral, a centralidade nas 14 disciplinas se dá quando se propõe discutir e ensinar a avaliação do processo de ensino e de

aprendizagem na formação docente, suas implicações para o contexto da educação básica projetando possibilidades de práticas avaliativas e estabelecendo a relação teoria e prática. Esse movimento se evidencia com a presença de palavras como *instrumento*, *técnica*, *prática*, articulando-se também com a *teoria* e a *concepção de avaliação* que lhe oferece suporte, relacionando-se com a *educação física* no contexto da educação profissional.

O *software* (IRAMUTEQ) se mostrou uma ferramenta importante para a realização desse estudo, na medida em que nos possibilitou um olhar criterioso sobre as fontes, qualificando o processo de categorização e, conseqüentemente, dos resultados, potencializando a pesquisa.

Ao investigarmos o que é considerado relevante a ser trabalhado sobre o ensino da avaliação, observamos que os conteúdos convergem em seis aspectos comuns entre os planos: aspectos históricos, teóricos e legais; instrumentos avaliativos; fases/ funções (diagnóstica, formativa e somativa); agentes avaliativos (autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação); relacionada a Educação Física (qualitativa e quantitativa) e; pautada nos aspectos físicos e motores.

Nesse sentido, pretende-se oferecer, aos professores em formação, as bases históricas sobre os processos que influenciaram o campo; discutir as diferenças entre medida, qualificação e avaliação para que adquira um domínio conceitual sobre o tema no campo geral e na Educação Física, apresentar seus fundamentos legais para que conheçam o regulamento que rege a avaliação, as diretrizes e resoluções que a normatiza nos diferentes níveis educativos nacionais, e discutir e criar instrumentos que auxiliem no processo avaliativo.

Resultado semelhante é sinalizado no Brasil por Santos et al (2018a) ao compreender o ensino sobre avaliação educacional em dez universidades federais, especificamente em disciplinas específicas sobre o tema. Os autores salientam que no que se referem à avaliação do ensino e da aprendizagem as disciplinas apresentam discussões sobre os conhecimentos teórico-práticos dos conceitos, princípios e técnicas de “mensuração” na Educação Física, os

sistemas nacionais de avaliação, o planejamento e, a materialização das práticas avaliativas focalizando os instrumentos a serem mobilizados no contexto educativo.

Apesar de se tratar de cursos de formação de professores de uma área específica (Educação Física), identificamos que das 14 disciplinas analisadas, seis (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNL/ECU e UDA I/CHL) fazem relação direta com a área.

Sobre o que discutem as disciplinas, com base nos seus títulos, observamos ainda que cinco apresentam uma discussão ampla da temática (avaliação educacional), quatro direcionam para o método e sua correlação com a área de conhecimento, três especificamente para avaliação da aprendizagem e, duas para currículo, em todas há ao menos uma unidade para discutir a avaliação do ensino e aprendizagem, porém, notamos a ausência das outras modalidades da avaliação.

A partir dos achados desse estudo, sinalizamos a necessidade de pesquisas que investiguem como a avaliação institucional e de sistemas é discutida nas disciplinas específicas de avaliação nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina.

CAPÍTULO III

3 O ENSINO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE SISTEMAS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE NA AMÉRICA LATINA

3.1 INTRODUÇÃO

A temática da avaliação é bastante recorrente no contexto escolar, abrangendo diferentes aspectos educacionais e abarcando três modalidades: aprendizagem, institucional e de sistemas. Constantemente a avaliação tinha na aprendizagem dos alunos o centro de seu debate, no entanto observamos uma mudança de foco para as outras modalidades da avaliação que, com o passar do tempo, foram ganhando destaque no cenário nacional e internacional.

Conceitualmente a avaliação institucional pode ser definida como um processo que visa negociar patamares adequados de aprimoramento, com base nos problemas concretos vivenciados pela instituição de ensino, enquanto a de sistemas realiza um acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas que permitem verificar tendências ao longo do tempo com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2014).

A mudança de foco para essas modalidades está diretamente associada às reformas educativas da década de 1990 que impactaram a América Latina, levando esses países a um investimento regional, nacional e internacional, no intuito de coletar dados, produzir informações que possibilitem uma análise meticulosa da realidade educacional e das dificuldades existentes (GAJARDO, 1999; OLIVEIRA, 2000).

Isso pode ser observado por meio das políticas educacionais e criação de sistemas internacionais de avaliação que, em geral, realizam estudos comparativos em larga escala, tais como: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), *Programa de Promoção das*

Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), Organización para La Cooperación y El Desarrollo Económicos (OCDE) e Programme for International Student Assessment (Pisa).

Além dos mecanismos internacionais, Cerón e Cruz (2013) evidenciam que, especificamente na América Latina, nas últimas duas décadas, praticamente todos os países têm criado sistemas nacionais de avaliação da qualidade educacional, o que resultou na instalação de vários dispositivos para medir os resultados.

No entanto, é preciso ponderar que, ao falar de avaliação, não é possível considerar os programas educacionais sem pensar nos alunos, professores, escolas, administração e no sistema educacional como um todo indissolúvel. Como salientam Murillo e Román (2010), isso exige uma adequada leitura e análise do sistema, bem como dos atores da cena educacional, para fazer um julgamento de valor que alimente a tomada de decisão direcionada para melhorar a qualidade e os níveis de equidade da educação.

Nessa direção, Alavarse, Machado e Arcas (2017) pontuam que, ao avaliar os alunos, que também são avaliados na sala de aula pelos seus professores, é inegável que os docentes tenham acesso aos resultados das avaliações externas e os utilizem no desenvolvimento do seu trabalho nas escolas³¹. Para os autores, os profissionais devem ser os principais usuários dos resultados das avaliações externas, e, para que essa possibilidade se efetive é primordial que os professores as compreendam e principalmente as mobilize como recurso pedagógico.

³¹ Nevo (2001) define que em nível escolar, a interna pode ser realizada por um professor ou por um grupo, por outros membros profissionais da escola, pelo diretor ou administradores, ou por um funcionário especial designado para servir como avaliador escolar. Já uma avaliação externa pode ser realizada pelo departamento estadual ou ministério da educação usando avaliadores regionais ou inspetores, ou um departamento de avaliação distrital/estadual/nacional. Reconhecendo tais agentes o autor enfatiza a importância da articulação de ambas no âmbito educativo.

Especificamente na Educação Física, a articulação desse debate apresenta-se timidamente no Brasil e na América Latina. Em levantamento realizado em dez indexadores internacionais³², Marques (2018)³³ não encontrou estudo que relacione a prática pedagógica do professor de Educação Física com os exames standardizados no sistema educacional brasileiro.

Stieg (2016), ao analisar o modo como as discussões sobre avaliação estão presentes nos referenciais teóricos das disciplinas específicas, dos cursos de licenciatura em Educação Física de oito universidades federais brasileiras, constatou que apenas três disciplinas mobilizam bibliografias que abordam a avaliação de sistemas e institucional. O autor salienta, ainda, a necessidade da discussão desse tema nas licenciaturas, enfatizando sua importância no contexto educacional e na futura prática docente.

Diante do exposto, esta pesquisa se insere no esforço de estudar o tema, mais especificamente, objetiva trazer contribuições para sua discussão nos países latino-americanos e ampliando o olhar para o modo como a formação de professores vem discutindo essas questões. Para isso, estabelecemos como objetivo compreender como a avaliação institucional e de sistemas é prescrita³⁴ nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante.

3.2 TEORIA E MÉTODO

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, que assume a análise crítico-documental (BLOCH, 2001) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza como fontes os currículos prescritos (SACRISTÁN, 2000)

³² Scielo, Sibradid, EBSCO, Lilacs, Latindex, Redalyc, Elsevier, Directory of Open Access Journals, Open Edition e Dialnet.

³³ Tese de doutorado em fase de elaboração cujo objetivo é analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Enem, no ano de 2009, tem provocado tensões, impactando na prática pedagógica do professor desta disciplina na rede pública: Estadual, Federal e Privada de ensino do Espírito Santo.

³⁴ Sacristán (2000) define como [...] tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. [...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

dos cursos de formação de professores em Educação Física de sete países da América Latina hispanofalantes.

Ginzburg (1989) considera que perceber os *indícios* deixados pelas fontes revela as ações, os costumes, reações e os pensamentos dos autores no momento em que determinada obra foi produzida. Nesse sentido, ao utilizarmos os planos de disciplinas³⁵ de instituições de ensino latino-americanos como fonte de pesquisa, foi necessário estabelecermos uma análise que nos permitisse compreender os *indícios* das intencionalidades dos autores na proposição do tema avaliação. Buscamos, especificamente nesses documentos, compreender o ensino da avaliação para a formação do professor de Educação Física nesses países.

Para essa parte do estudo, analisamos inicialmente 38 instituições de formação de professores de sete países latino-americanos que apresentam em seus currículos disciplinas específicas de avaliação educacional.

Após a definição das instituições, encaminhamos um *e-mail* com ofício explicando os objetivos e finalidades da pesquisa, esclarecendo possíveis dúvidas e convidando-os para o estudo. Também solicitamos o envio do plano de disciplina. Esse processo ocorreu entre janeiro e abril de 2017. Dos 38 contatos realizados, 13 instituições nos enviaram os planos, sendo: duas da Argentina, quatro do Chile, duas da Colômbia, uma do Equador, uma do México, uma do Uruguai e duas da Venezuela. Para apresentação das disciplinas elaboramos o Quadro 3, no qual constam os países e nomes das instituições com suas respectivas siglas.³⁶

³⁵ Entendemos como plano de disciplina um tipo de planejamento que busca a previsão global para as atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso (período letivo ou semestral), e geralmente organizado em dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

³⁶ Assumimos as siglas no intuito de padronizar a abreviação das instituições, tomando como referência o modo como algumas o fazem em seu endereço eletrônico.

QUADRO 3 – Relação das instituições e disciplinas

País (7)	Universidade/ Instituição (13)	Disciplina (14)
Argentina (ARG)	Instituto Superior de Educación Física "Federico Williams Dickens" (ISEFFD/ARG)	Evaluación aplicada
	Universidad Maimónides (UM/ARG)	Metodología de la evaluación y estadística aplicada
Chile (CHL)	Universidad de Concepción (UDEC/CHL)	Evaluación de aprendizaje
	Universidad de Atacama (UDA/CHL)	Metodología y evaluación de la Educación Física
		Evaluación educacional
	Universidad Andrés Bello (UNAB/CHL)	Currículum y Evaluación
	Universidad Adventista de Chile (UNACH/CHL)	Evaluación educacional
Colômbia (COL)	Universidad Católica de Oriente (UCO/COL)	Teoría de la evaluación escolar
	Institución Universitaria CESMAG/COL	Evaluación educativa
Equador (ECU)	Universidad Nacional de Loja (UNL/ECU)	Evaluación curricular
México (MEX)	Universidad Autónoma de Baja California (UABC/MEX)	Evaluación de la actividad física y deporte
Uruguai (URY)	Universidad de la República (UDELAR/URY)	Evaluación
Venezuela (VEN)	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ/VEN)	Evaluación del aprendizaje
	Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG/VEN)	Evaluación de los aprendizajes

Fonte: Autora

Como procedimento de análise das fontes, realizamos a leitura na íntegra desses documentos. Além disso, estabelecemos um cruzamento de dados entre a proposta das ementas com os objetivos e os conteúdos programáticos, cujos resultados foram as discussões centrais dessas disciplinas sobre a temática. No que se refere ao tratamento com as fontes, entendemos assim como Ginzburg (2002, p. 44), que elas

[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo.

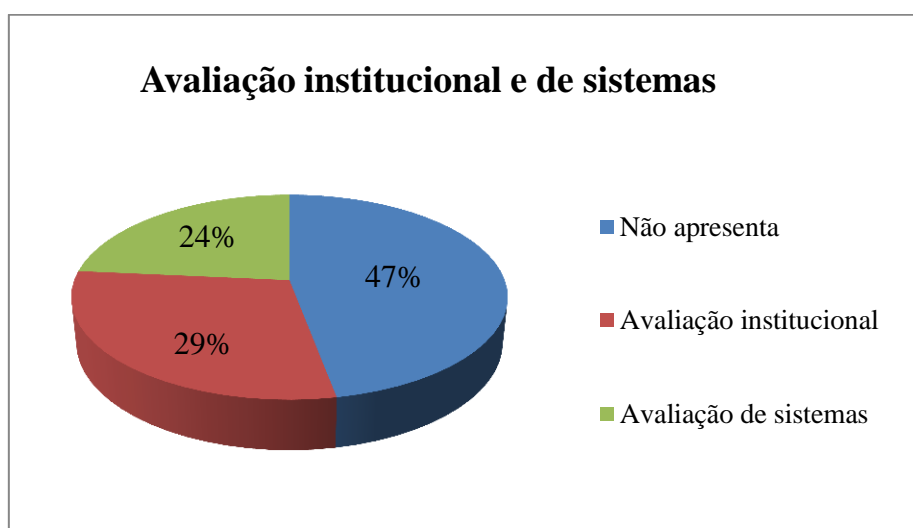
Inicialmente dedicamos nossas análises aos 14 planos de disciplinas específicas de avaliação, referentes a 13 instituições de ensino de sete países latino-americanos, focalizando aquelas que apresentam discussões sobre

avaliação institucional ou de sistemas. Realizamos a leitura na íntegra desses documentos, explorando as ementas, objetivos e conteúdos programáticos.

3.3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DE SISTEMAS NAS DISCIPLINAS DE AVALIAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

A leitura dos planos evidenciou que a discussão das temáticas se apresenta nas disciplinas que se propõem a discutir a avaliação de maneira mais ampla (educacional ou educativa). No gráfico 1, expomos a distribuição do quantitativo de disciplinas que abordam as temáticas.

GRÁFICO 1 – Quantitativo de disciplinas com as temáticas



Fonte: Autora

Das 14 disciplinas analisadas, 8 (47%) não fazem menção à discussão da avaliação de sistemas e institucional, são elas: UM/ARG, ISEFFD/ARG, UDEC/CHL, UDA I/CHL, UNAB/CHL, UABC/MEX, UDELAR/ URY e UNEG/VEN.

Ao examinar os planos dessas disciplinas, percebemos indícios para justificar as ausências dessas discussões. A centralidade do que será abordado perpassa por seus títulos e/ou pelo conteúdo integral dos planos. Assim sendo, observamos que a disciplina da UNAB/CHL tem por eixo central os fundamentos do currículo e a avaliação da aprendizagem; a UM/ARG e

ISEFFD/ARG concentram suas discussões nas avaliações físicas e estatísticas aplicadas; UNEG/VEN, UDEC/CHL, UDA I/CHL, UABC/ MEX e UDELAR/URY direcionam a disciplina exclusivamente para avaliação da aprendizagem, sendo que as três últimas relacionam o debate com a Educação Física.

A **avaliação institucional** é expressa, especificamente, em 5 planos (UCO/COL, CESMAG/COL, UNACH/CHL, UNL/ECU e UNELLEZ/VEN), correspondendo a 29%, de acordo com o gráfico 1. De maneira geral, vemos nos planos, que apresentar essa discussão e estabelecer um link entre a avaliação da aprendizagem e institucional é o principal intuito dessas disciplinas, conforme foi destacado pela CESMAG/COL na unidade de conteúdo - *Contextos de evaluación: aprendizaje, curricular e institucional* - e em sua ementa:

[...] evaluación educativa no puede centrarse exclusivamente en la valoración de los resultados que alcanza la población estudiantil en sus aprendizajes, sino que se requiere establecer posturas sobre como avanzan los procesos en la parte curricular y en la organización institucional, que también son objeto de estudio e integran los contextos de trabajo de los futuros docentes.

Essa discussão evidencia-se também na UNELLEZ/VEN, que se propõe a discutir exclusivamente a avaliação da aprendizagem, porém destina uma unidade para estabelecer essa relação, e similarmente destaca em seu objetivo: *“Analizar la relación de la evaluación institucional con la evaluación de los aprendizajes”*. É também nos conteúdos programáticos que a UNACH/CHL e UNL/ECU destinam para abordar a definição de avaliação institucional, seus instrumentos, critérios, procedimentos e resultados. Já a UCO/COL traz este objetivo: *“Informar sobre cómo se desarrollan los procesos de evaluación institucional y desempeño de los docentes en las instituciones educativas para que asuma actitudes propositivas en el momento de aplicarlas”*.

Com base nos fragmentos dos planos, observamos um movimento das disciplinas em apresentar, conceituar e relacionar os tipos de avaliação, preparando os futuros docentes para articular tais saberes em suas práticas pedagógicas. Por isso, consideram que a avaliação institucional tem por

principal função proporcionar conhecimentos sobre a instituição e a comunidade interna, a fim de detectar suas potencialidades e fragilidades, transformando-se assim, numa construção coletiva que beneficia de forma complementar todos os envolvidos no processo.

Balzan e Dias Sobrinho (2000) destacam que a avaliação institucional, no Brasil, começou a ser entendida e realizada desde 1980 e no contexto das Universidades brasileiras, tendo como principais finalidades: a transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade, e mecanismo de fortalecimento da instituição pública.

Por seu início no ensino superior é nesse âmbito que encontramos com maior força a discussão e produção sobre a avaliação institucional, referindo-se a avaliação de instituições públicas e privadas. Com sua crescente importância para a educação, ganhou visibilidade expandiu seus objetivos³⁷ e chegou até a educação básica. Havendo atualmente estudos sobre este assunto nas escolas e sistemas de ensino (MOREIRA, 2005; SORDI; LUDKE, 2009; BRANDALISE, 2010). No entanto, sua prática na educação básica, se comparado as outras modalidades da avaliação, ainda não tem sido uma ação comum, seus estudos são recentes e o tema ainda não é visto como um referencial a ser utilizado para a promoção da qualidade nessa etapa de ensino (OLIVEIRA, 2013).

Para Oliveira (2013) a abordagem do assunto na formação de professores deve ser priorizada, para que o conteúdo faça parte da grade curricular. Com essa ação ao longo do curso, os profissionais que chegassem ao campo profissional teriam maior entendimento e contato com o tema e possivelmente o utilizariam em suas instituições escolares, contribuindo para um fazer docente mais qualificado por essa ação avaliativa contínua.

³⁷ “[...] a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da escola (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade escolar, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância” (BRASIL, 2012, p. 21).

Essa preocupação com a formação de professores também é levantada por Sordi e Ludke (2009) e Stieg (2016). Sordi e Ludke (2009) salientam que a aprendizagem da avaliação precisa ser elevada à condição estratégica nos processos de formação docente, sejam iniciais, sejam permanentes, pois um professor familiarizado com estas práticas ganha condição de bem ensinar e bem realizar a avaliação de/com seus estudantes. Ressaltam ainda que a aprendizagem da avaliação institucional, ao tomar a escola como referência de análise da qualidade de ensino oferecido, constitui-se em mediação importante para macro e microabordagens dos processos de ensino.

Já para Stieg (2016), as contribuições dessa temática residem no fato de constituir um mecanismo de avaliação educacional mundialmente conhecido, com possibilidade de orientação e criação de novas maneiras de solucionar os desafios que surgem no contexto escolar e atravessam a prática pedagógica cotidiana, exigindo do professor a participação ativa em frente às políticas públicas que surgem das demandas educacionais.

Outra discussão tematizada nas disciplinas específicas é a de **avaliação de sistemas**, anunciada em 4 planos (UDA II/CHL, UNACH/CHL, UCO/COL e UNL/ECU), representando um percentual de 24%, de acordo com gráfico 1. A UCO/COL já em sua ementa problematiza a importância da temática no curso de formação de professores:

La evaluación es una de los componentes del modelo pedagógico de la institución educativa que debe ser objeto de especial atención por parte de las instituciones e forman los maestros de las nuevas generaciones.

Utiliza como argumento que num contexto mais amplo a temática é complexa, envolve fatores como a aprendizagem dos estudantes, o desempenho dos docentes, os processos institucionais e as avaliações internacionais. Assim sendo, *“el futuro maestro debe tener una formación en cada uno de estos componentes para poder responder de manera efectiva a situaciones que se le presentan en su práctica diaria”*. Sobre a avaliação de sistemas, direciona uma unidade para discutir as provas massivas que se realizam na Colômbia, seus componentes e as competências que se avaliam em cada uma delas. Propõe

ainda, que o professor em formação conheça a estrutura das provas internacionais de que o país tem participado nos últimos anos.

A UNL/ECU propõe este objetivo da disciplina: “*proporcionar elementos teóricos metodológicos para evaluar los diferentes procesos del sistema educativo nacional*”. Para isso, apresenta uma unidade específica que aborda os âmbitos básicos da avaliação educacional, tais como: aprendizagem dos estudantes, desempenho docente, de programas, de centros educativos, institucional e de sistemas educativos. Já a UNACH/CHL busca caracterizar a avaliação em nível de sistema educativo, escola e de aula, para que o aluno em formação tenha micro e macrovisão da temática, bem como sua articulação.

A disciplina da UDA II/CHL articula a avaliação da aprendizagem com a discussão da avaliação de sistema, fomentando questionamentos, tais como: “*Qué podemos aprender y cómo podemos utilizar las evaluaciones externas nacionales e internacionales*”. Para fundamentar esse debate aborda a avaliação de sistemas no contexto tanto chileno quanto internacional, em referência ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O tema da avaliação surge com força, devido à importância que as avaliações externas internacionais e padronizadas adquiriram nas últimas décadas, uma questão que é acompanhada por níveis mais altos ou mais baixos de adesão em cada país onde elas são implementadas. Ravela et al (2008) salientam que os anos de 1990 foram prolíficos em matéria de avaliação estandardizada não só na América Latina, mas em quase todo o mundo.

Com diferentes matrizes teóricas (da filosofia, da psicologia da educação, da psicometria) e com diferentes nomenclaturas (“avaliação de programas” nos Estados Unidos, “avaliação de sistemas educacionais” na Inglaterra e País de Galles, “avaliação sistêmica” na França, “avaliações do sistema” em Portugal e “avaliação em larga escala” no Chile e Brasil) essa temática tem em comum a ideia dos *standardized exams* (exames estandardizados), ou seja, avaliações somativas que têm por objetivo levantar dados sobre o sistema educacional

dos Estados para a elaboração de políticas educacionais, para que tentem determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, visando racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo.

Com esse propósito, na região latino-americana a UNESCO/ OREALC criou o *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE) realizando um primeiro estudo regional em educação primária entre 1995 e 1998. Os autores destacam ainda que para além do estudo realizado, o LLECE se transformou numa importante rede de intercambio e trabalho cooperativo entre as unidades de avaliação dos países membros.

Atualmente o LLECE desenvolveu a terceira edição do Estudo Regional Comparativo e Explicativo, o estudo avalia o desempenho dos alunos em relação aos elementos comuns dos currículos escolares da região, focados nos padrões de cada país. Participando estudantes de 3º e 6º ano de escolas primárias, nas áreas de Matemática, Linguagem (leitura e escrita) e Ciências Naturais. A avaliação inclui, ainda, aplicação de questionários contextuais, para compreender as circunstâncias em que a aprendizagem ocorre. São contextos socioeconômicos, familiares e pessoais, bem como políticas e processos educacionais de dinâmica escolar.

Já no fim dos anos 1990, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) deu forma ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, pela primeira vez, realizado em 2000 e repetido a cada três anos. A avaliação envolve Leitura, Matemática e Ciências e é aplicada a estudantes de 15 anos (pressupõe-se o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países).

Outro sistema que foi incorporado por países da América Latina é o *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que realiza estudos comparativos em larga escala de realizações educacionais e outros aspectos da educação, seus estudos se concentram em assuntos

relacionados à Matemática, Ciências, Leitura, Educação Cívica e de Cidadania, Alfabetização, entre outros.

Segundo Ravela et al (2008), entre os anos de 1992 e 2002 mais de 120 países participaram de ao menos uma avaliação regional ou internacional. E nesse contexto, foi se criando também os sistemas nacionais de avaliação ou implementados estudos pontuais em toda região.

Com base na pesquisa de Duro (2015) podemos evidenciar os principais sistemas nacionais da região latino-americana, seu início e as áreas que são avaliadas, sendo assim destacamos que: a Argentina, desde 1993, por meio do *Operativo Nacional de Evaluación (ONE)* avalia o desempenho dos estudantes em Língua, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e fatores associados à aprendizagem. O Chile, desde 1998, utiliza o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)* para avaliar o domínio dos conteúdos e habilidades do currículo vigente em Linguagem e Comunicação (leitura e escrita), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Ciências Sociais, Inglês e Educação Física. Já a Colômbia, a partir de 1991 cria a *Pruebas SABER* para avaliar as competências em Linguagem e Matemática, inserindo em 2012 áreas das Ciências Naturais e competências cidadãos. O Equador elaborou as provas *SER Ecuador* em 2008, cuja finalidade é avaliar as competências em Linguagem e Comunicação, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais. No México a *Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE)* é realizada anualmente desde 2006 para conhecer o nível de desempenho nas matérias de Espanhol e Matemática, e a partir de 2008 passou a introduzir outras matérias (Ciências Naturais, Formação Cívica e Ética, História, Geografia). O Uruguai utiliza um *Sistema de evaluación del aprendizaje (SEA)* no qual inicia seu desenvolvimento em 2006, tendo como diferencial sua aplicação online, ou seja, sua aplicabilidade se faz por meio de computadores e internet, com conteúdos de Matemática, Leitura e Ciências Naturais.

Observamos que os sistemas nacionais e internacionais de avaliação se diferem por nomenclatura, por período em que se aplica (anual, trienal,

quadrienal), por público alvo (grau básico e/ou grau médio) e por áreas abordadas (Linguagem, Ciências Naturais, Sociais...), o que demonstra a preocupação das disciplinas em possibilitar ao professor em formação que conheça a estrutura das provas nacionais e internacionais em que o país tem participado nos últimos anos.

Apresentado os principais sistemas nacionais e internacionais de avaliações externas presentes nos países aqui estudados, é importante salientar que tais sistemas não são visto da mesma maneira por educadores e estudiosos da educação, havendo duas visões divergentes acerca do tema, já que, como todo programa de caráter abrangente, as avaliações de sistemas voltadas para a educação, também, são passíveis de críticas e elogios.

As principais críticas tecidas as avaliações externas refere-se a sua utilização para a responsabilização da escola e conseqüentemente do professor e alunos (ARAÚJO; FERNANDES, 2009; ALTMANN, 2002). Uma vez que, somente os dados quantitativos dos exames, apresentados pelo governo, não podem ser a única referência sobre o nível de aprendizagem dos alunos, pois, vistos por si mesmo, eles não são suficientes para uma análise sobre os efeitos da expansão do ensino e nem para a criação de mecanismos de hierarquização das escolas. Corroborando com esse pensamento, Casassus (2009) coloca em cheque a validade e a efetividade das avaliações externas na melhoria da educação nos países da América Latina, tendo em vista que as provas padronizadas, enquanto sistemas de avaliação centralizados, não informam a qualidade da educação, e sim promovem a desigualdade. O autor enfatiza ainda que uma das razões primordiais desse fracasso foi nunca se ter dito o que se entende por qualidade da educação. Para o educador, em 20 anos, os resultados obtidos não apontam progressos, mas retrocessos em muitos países da América Latina, de modo que a segmentação social e desigualdade foram fortalecidas. Nessa direção, não houve políticas de educação, mas sim políticas de gestão, pois as políticas criadas sempre foram geradas com base na economia.

Por outro lado, há quem veja esse sistema de avaliação como favorável, nessa lógica, Machado (2012) pontua que os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vivenciadas no ensino e na aprendizagem.

A questão de fundo a ser levantada sobre essa temática não é se a avaliação de sistemas é criticada ou elogiada no cenário educacional, mas sim como utilizar seus resultados efetivamente na escola e nas políticas educacionais. Hein e Taut (2010, p. 164) ao analisarem o uso de informações avaliativas externas com fins formativos no contexto chileno destacam que *“La introducción de un sistema de evaluación externa puede enfrentar resistencias que pueden frenar su uso, particularmente en el caso de los docentes”*. Mediante a afirmação, os autores citam quatro fatores que podem dificultar o uso da avaliação no ambiente educacional, sendo eles: problemas de compreensão relativa ao uso de dados quantitativos; foco exclusivo em uma avaliação externa ou interna; baixa capacidade organizacional e; cultura de avaliação. Corroborando com os autores, Duro (2015) salienta que

Es común constatar que en las instancias de diseño de evaluaciones educativas internacionales o nacionales no siempre se integran a docentes que estén ejerciendo su profesión en las aulas. Sumado a ello, en ocasiones la información que se difunde alcanza niveles de complejidad que solo aquellos que están en el tema evaluativo alcanzan comprensión cabal de los múltiples significados que de allí se derivan. Se adiciona que el uso y análisis de información compleja, no suele formar parte de los procesos de formación docente, vieja deuda que interfiere en un mejor aprovechamiento de la información. La ausencia de participación de los actores que conforman el proceso educativo aunado a modelos evaluativos cada vez más complejos, en lugar de fortalecer cultura evaluativa en las escuelas, ha provocado reacciones no siempre favorables al hecho evaluativo (DURO, p. 3, 2015)

Nevo (2001) ao investigar a relação da avaliação externa e interna no ambiente escolar destaca como ponto positivo que ela pode aumentar envolvimento dos docentes nos processos de tomada de decisão fora da sala de aula, estabelecer colegialidade e colaboração entre os professores, além de servir

como meio de promover reflexão. Sendo esses aspectos fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Além disso, ressalta que a avaliação interna pode se beneficiar da avaliação externa pelo menos de três maneiras: pode estimular a avaliação interna, ampliar seu escopo e legitimar sua validade.

Já o estudo de Alavarse, Machado, Arcas (2017) ao partir do questionamento, *¿qué conocimientos son necesarios para que los profesores exploren el potencial de los resultados de las evaluaciones externas en la perspectiva de ampliación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas?*, objetivou cotejar os resultados da avaliação externa (Prova São Paulo) com os resultados das avaliações internas feitas pelos professores. Como resultado, os autores evidenciam que as provas externas são organizadas com itens elaborados a partir de uma matriz que expressam os objetos de avaliação. E nesse sentido, conhecer, estudar e esmiuçar essas matrizes que fundamentam os temas e assuntos das provas padronizadas é importante para que o professor possa cotejar com o currículo adotado pela escola e utilizado por ele na sala de aula. Destacam ainda, que os professores precisam se apropriar de conhecimento sobre o contexto, os pressupostos, e o papel das avaliações externas, bem como o seu potencial de uso dos resultados no cotidiano da sala de aula.

Esses estudos demonstram a importância do professor nesse processo, sendo ele um dos agentes de mediação entre a avaliação externa e interna da escola. Evidenciam também a necessidade de maior preparação desses profissionais no que se refere à temática. Quando analisamos como isso está sendo abordado nos cursos de formação de sete países da América Latina, identificamos que dos 14 planos de disciplinas analisados, a temática da avaliação de sistemas é apresentada em apenas 4. Resultado semelhante é encontrado por Stieg (2016), no Brasil, ao analisar o modo como as discussões sobre avaliação estão presentes nos referenciais teóricos das disciplinas específicas evidencia que das oito instituições investigadas, apenas uma anuncia e contempla a temática da avaliação de sistemas, e outras três, por outro lado, não anunciam, mas apresentam obras que a discute.

Ao abordamos a discussão da avaliação institucional e de sistemas é preciso reconhecer que cada uma tem seu contexto, fundamentos, objetivos e resultados específicos (sejam eles em âmbito local ou geral), mas que no contexto educacional esses dois níveis somados a avaliação da aprendizagem articulam-se e se complementam. Pois,

[...] a avaliação de sistemas é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria* [grifos do autor]. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (FREITAS, 2014, p. 65).

Dessa maneira, com base nos apontamentos de Freitas (2014) e os dados apresentados, destacamos que essas temáticas precisam ser mais problematizadas nos cursos de formação de professores para que o aluno compreenda a amplitude que o tema avaliação assume no contexto escolar e para que possa mobilizá-las no seu trabalho pedagógico.

3.4 APONTAMENTOS FINAIS

Buscou-se, a partir dos resultados dessa pesquisa, compreender como a avaliação institucional e de sistemas é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante.

Identificamos que de um total de 14 disciplinas específicas de avaliação as temáticas são abordadas em cinco e quatro planos, respectivamente. Sobre a avaliação institucional aborda-se sua definição, instrumentos, critérios, procedimentos e resultados, entendendo-a como uma importante ferramenta coletiva, ao proporcionar conhecimentos sobre a instituição e a comunidade interna, detectando suas potencialidades e fragilidades. Já a temática da avaliação de sistemas é abordada por quatro planos, com intuito de apresentar as provas massivas nacionais e internacionais, abordando os componentes e estruturas de ambas.

Evidenciamos ainda que no que se refere aos exames nacionais cada país desenvolve e aplica suas provas, tendo como ponto comum o intuito de realizar um levantamento de dados sobre o sistema educacional dos Estados para a elaboração de políticas educacionais, visando acompanhar, racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo. Já como aspectos divergentes se destacam: as nomenclaturas, períodos em que são aplicadas (anual, trienal, quadrienal), público alvo (grau básico e/ou médio), tipo de aplicação (prova escrita ou online) e, áreas abordadas (Linguagem, Matemática, Ciências naturais...).

Sobre as áreas abordadas nessas provas identificamos que, dos países presentes neste estudo, apenas em um (Chile) há a presença da educação física no exame nacional. Mesmo com essa constatação e com a escassez de estudos que articulam essas temáticas, ressaltamos a importância de haver um debate amplo e aprofundado sobre esse tema na formação de professores que estabeleça relação com a especificidade da área.

Outro ponto a ser destacado pelas disciplinas é que, de maneira geral, demonstram preocupação em estabelecer relação entre as diferentes modalidades de avaliação (sistema educativo, escola e aula), para que o aluno em formação tenha uma visão macro e micro da temática, bem como sua articulação.

Por fim, as análises projetadas neste estudo apontam para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem nas bibliografias usadas nessas disciplinas, para investigar quais matrizes teóricas e concepções de avaliação são utilizadas. Além disso, assinalamos para a necessidade de se compreender o modo como os professores propõem o ensino da avaliação nessas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa investigou como os cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina têm apresentado o debate da avaliação em seus currículos prescritos, analisando as disciplinas que discutem avaliação educacional. Organizamos os capítulos desta dissertação em formato de artigos, de modo que, cada um deles continha um objetivo específico, mas que mantinham a conexão com objetivo geral do estudo.

No primeiro capítulo, ao analisarmos o modo como tem sido apresentado o ensino da avaliação em instituições de formação de professores em Educação Física de oito países da América Latina, dando especial atenção às disciplinas que discutem avaliação educacional, evidenciamos um número reduzido de instituições que oferecem disciplinas para discutir a avaliação no contexto escolar. De um total de 156 grades curriculares, apenas 38 ofertam essas disciplinas, representando um percentual de 24%.

Os dados revelam que, de maneira geral, faz-se necessário conhecer o cenário da formação em cada país, considerando a diversidade da área, presentes nas diferentes nomenclaturas do campo (conhecida tradicionalmente como Educação Física em alguns países, como Cultura Física em outros, Ciências da Atividade Física e do Esporte ou, tão somente como Ciências do Esporte); os tipos de instituições formadoras (pública, privada, não-universitária, institutos, escola normal); a concepção de Educação Física ali presente (esportiva, recreativa, formação em educação com ênfase em educação física); questões sociais; econômicas, entre outras. Tendo em vista que, todos esses aspectos impactam direta ou indiretamente na oferta ou não de disciplinas de avaliação que centralizam sua discussão na área educacional.

Em relação às terminologias das disciplinas específicas, seis palavras representam a centralidade daquilo que é ensinado, sendo assim, vemos que, as discussões perpassam pelas dimensões do currículo, avaliação do ensino, da aprendizagem, articuladas com a educação física. Das 45 disciplinas, 15

relacionam-se com o curso/área da Educação Física, indiciando uma preocupação em delimitar e orientar à construção de práticas avaliativas no contexto da Educação Física na educação escolarizada. A definição do que deve ser aprendido e ensinado são delimitadas, como apontadas no tópico anterior, pela perspectiva formativa dos cursos e países. Entretanto, estão, em sua maioria, associadas ao ensino dos esportes, dos aspectos técnicos e das medidas. Já as 31 disciplinas que não associam seu título à Educação Física recorrem a uma discussão mais ampliada da temática avaliação, indiciando uma oferta de disciplina pertencente ao campo geral de formação de professores.

Com base nos títulos, observamos ainda indícios de que, quanto maior a variedade de nomenclaturas agregadas ao mesmo título, maior é a distribuição em unidades didáticas na disciplina; portanto, a discussão de avaliação tende a ser reduzida.

No segundo capítulo, analisamos como a avaliação do ensino e da aprendizagem é prescrita nas disciplinas específicas sobre o tema nos cursos de formação de professores em Educação Física nos países da América Latina, identificamos que, de maneira geral, a centralidade nas 14 disciplinas está em discutir e ensinar a avaliação considerando suas implicações para o contexto da educação básica, as possibilidades de práticas avaliativas e a necessidade da relação teoria e prática.

Sobre o que discutem as disciplinas, com base nos seus títulos, observamos que cinco apresentam uma discussão ampla da temática (avaliação educacional); quatro direcionam o método e sua correlação com a área de conhecimento; três especificamente a avaliação da aprendizagem; e duas o currículo. Em todas, há ao menos uma unidade para discutir a avaliação do ensino e aprendizagem. Identificamos ainda que, apesar de se tratar de cursos de formação de professores de uma área específica (Educação Física), das 14 disciplinas analisadas, apenas seis (ISEFFD/ARG, UM/ARG, UDELAR/URY, UABC/MEX, UNL/ECU e UDA I/CHL) fazem relação direta com a área.

Ao investigarmos o que é considerado relevante a ser trabalhado sobre o ensino da avaliação, observamos que os conteúdos convergem sobre seis aspectos comuns entre os planos: aspectos históricos, teóricos e legais; instrumentos avaliativos; fases/funções (diagnóstica, formativa e somativa); agentes avaliativos (autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação); relacionados à Educação Física (qualitativa e quantitativa); e pautados nos aspectos físicos e motores.

Nesse sentido, pretende-se oferecer aos professores em formação as bases históricas sobre os processos que influenciaram o campo; discutir as diferenças entre medida, qualificação e avaliação, para que adquiram um domínio conceitual sobre o tema no campo geral e na Educação Física; apresentar seus fundamentos legais para que conheçam o regulamento que rege a avaliação, as diretrizes e resoluções que a normatizam nos diferentes níveis educativos nacionais, e discutir e criar instrumentos que auxiliem no processo avaliativo.

Compreendemos que, estudar a avaliação nos seus diferentes aspectos, conforme apresentado ao longo desse estudo, ajuda a pensar suas implicações nos cursos de formação de professores tendo em vista sua projeção para os processos de ensino e de aprendizagem no futuro contexto de atuação profissional. Além disso, foi possível perceber que o debate do tema nas 14 disciplinas avança no sentido de apresentar os diferentes aspectos que envolvem a avaliação educacional, porém carecem de aprofundamentos sobre as especificidades do avaliar na disciplina de Educação Física escolar.

No terceiro capítulo, analisamos como a avaliação institucional e de sistemas é prescrita nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física em sete países da América Latina hispanofalante. Os dados revelam que das 14 disciplinas específicas às temáticas são abordadas em cinco e quatro planos, respectivamente. De modo geral, apresenta-se aos professores em formação a definição, instrumentos, critérios, procedimentos e resultados da avaliação institucional, e as provas massivas nacionais e internacionais, bem como os componentes e estruturas das avaliações de sistemas.

Especificamente sobre aos exames nacionais observamos que cada país desenvolve e aplica suas provas, assumindo diferentes nomenclaturas, períodos em que são aplicadas (anual, trienal, quadrienal), público alvo (grau básico e/ou médio), tipo de aplicação (prova escrita ou online) e, áreas abordadas (Linguagem, Matemática, Ciências naturais...). Nessa direção, identificamos a preocupação das disciplinas em possibilitar que o professor em formação conheça a estrutura das provas nacionais e internacionais em que o país tem participado nos últimos anos.

Os dados revelam ainda que faz-se necessário maior discussão das temáticas nos cursos de formação de professores, já que isso se apresentou em apenas 35% das disciplinas analisadas neste estudo. Além disso, é preciso salientar a importância do professor frente ao tema, sendo ele um dos agentes de mediação entre a avaliação externa e interna da escola.

Diante do exposto, é relevante destacar a necessidade de pesquisas futuras se debruçarem sobre os conteúdos das bibliografias usados nas disciplinas ofertadas pelos cursos, identificando as matrizes teóricas e concepções de avaliação assumidas pelos seus autores. Também se faz necessário investigar junto aos professores que ministram as disciplinas de avaliação nesses países o modo como propõem o ensino da avaliação educacional e como esses conhecimentos teóricos são traduzidos em vivências práticas para intervenção no cotidiano escolar.

Especificamente no que se refere ao estudo do tema a partir da visão dos alunos é preciso, ainda, compreender de que maneira o ato avaliativo dos professores impacta na constituição das perspectivas dos estudantes e seu desdobramento na prática profissional, bem como evidenciar as maneiras como a educação superior dos futuros professores de Educação Física contribui, ou não, para uma (re)significação das experiências avaliativas vivenciadas na educação primária, secundária ou média. Além disso, problematizar o papel da educação superior na constituição de um *corpus* de

saberes, teóricos e práticos, que possibilitem a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação no futuro exercício docente.

REFERÊNCIAS

AHUMADA, P. **Principios y Procedimientos de Evaluación Educacional**. Editora Universitaria UC: Valparaíso, 1983.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALVES, E.; ACEVEDO, R. **La Evaluación Cualitativa**: Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa. Ediciones: Cerined, Valencia, 1999.

_____. **Evaluación cualitativa**. Orientaciones para la práctica en el aula. Editorial Cerenid: España, 2010.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMÉSTICA, M. C.; ÁVALOS, P. M. La formación de los profesores en Chile: un estado del arte... In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. (Orgs.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina**: Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

ARAÚJO, G. C.; FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, n. 2, p. 125-140, 2009. Disponível em: < <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4562/4994>>.

ARCOS, H. G. A.; CAYO, H. G. La Cultura Física y su formación profesional en la República del Ecuador. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 19, n. 199, p. 1-7, 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd199/la-cultura-fisica-y-su-formacion-en-ecuador.htm>.

ATIENZA, R. et al. La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1033-1048, out./dez. 2016.

BALZAN, C. N.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). Avaliação Institucional – teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.

BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a população do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 3, [s. n.], p. 65-71, jul./jun. 2000.

BEDOYA, V. M.; et al. Caracterización de la Formación Profesional en Educación Física, Deporte y Recreación en Colombia. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina**: Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BERTONI, A. et al. **Evaluación**: Nuevos significados para una práctica compleja. Colección triângulos pedagógicos: Bogotá, 1997.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. **Apuntes: Educación Física I Esports**, Barcelona, n. 31, p. 5-16, 1993.

_____. **Evaluar en Educación Física**. España. INDE, 1997.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

BOSCO C. **La fuerza muscular**. Editorial INDE, España, 2000.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação infantil*: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

BRUZUAL, T.; SÁNCHEZ, J. Aproximaciones teóricas para una evaluación cualitativa. IV JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y EDUCATIVA. **Ponencia...** Universidad de Carabobo Valencia, 1998.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMILLONI, A. et al. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Paidós: Argentina, 1998.

CARLI, M.; ORIGHUELA, N. **La evaluación educativa**. Editora Muralla: México, 2013.

CARRILLO, L. F. C. La educación física como profesión en la universidad colombiana. Aproximación histórica. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 9, n. 63, p. 1-7, 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd63/colombia.htm>.

CARTER J, E. L. **Factores morfológicos que limitan el rendimiento humano**. www.sobrentrenamiento.com. Argentina, 2004.

CASANOVA, M. A. **Manual de la evaluación Educativa**. Editorial la Muralla S.A.: Madrid, 1997.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 71-78, mai/ago. 2009.

CASTILLO, S. **Evaluación Educativa y promoción escolar**. Editorial Pearson: Madrid, 2002.

CASTILLO, S.; DIAGO, J.C. **Evaluación y Promoción Escolar**. Editorial Pearson: Madrid, 2003.

_____. **Evaluación Educativa de aprendizajes y competencias**. Editorial Pearson: Madrid, 2012.

CASTRO, F.; CORREA, M.; LIRA, H. **Curriculum y Evaluación Educacional**. Ediciones Universidad del Bío Bío: Concepción, 2006.

CERÓN, M. S.; CRUZ, F. M. S. C. Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos entres países latinoamericanos. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** (México), v. 43, n. 1, p. 97-124, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. A história Cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, J. F.; MEUNIER, J. G. Text mining methods for social representation analysis in Large Corpora. **Papers on Social Representations**, v. 20, n.37, p.1-47, 2011.

CRISORIO, R. et al. Acerca de la Formación en Educación Física en la República Argentina. In: SILVA, A. M; BEDOYA, V. M. (orgs.). **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

COLÔMBIA. Ley 115 de 1994. **Ley general de educación**, 1994.

COSTA, S. F. P. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: produção, tendências e concepções na formação de professores. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: novembro de 2015.

DURO, E. La autoevaluación educativa en Argentina y la región de LAC. In: IV CONFERENCIA ReLAC, 2015, Lima. **Ponencias...**Lima: março de 2015. Disponível em: http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/Archivos/Ponencia_EDuro_IVConf_ReLAC_Lima.pdf

EMILIOZZI, M. V. et al. Formación docente y educación física en las escuelas: foco en Argentina, Brasil, México y Venezuela. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V.

M. (orgs.). **Educación Física en América Latina: Currículos y Horizontes Formativos**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

ESPARZA ROS, F. **Manual de cineantropometría**. Editorial Femede: Madrid, 1993.

EUROFIT. Comité de expertos sobre la investigación en materia de Deporte. "Test Europeo de Aptitud Física EUROFIT". **Revista de Investigación y Documentación sobre Ciencias de la Educación Física**, Madrid, n.13, 1989.

FERNANDES, D. *et al.* **Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no ensino superior: uma síntese da literatura (2000-2009)**. Instituto da educação da Universidade de Lisboa. 2012.

_____. **Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior**. Instituto da educação da Universidade de Lisboa. 2012.

FLOOD, D. K. **Practical Math for Health Fitness Professionals**. Human Kinetics Publishers: U.S.A. 1996.

FLÓREZ OCHOA, R. **Evaluación pedagógica y cognición**. Mc Graw Hill: Bogotá 2002.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Vozes: Petrópolis, 2014.

FROSSARD, M. L. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FUZII, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GAJARDO, M. **Reformas educativas en América Latina. Balance de una década**. Santiago de Chile: PREAL. 1999. Disponível em: http://www.opecch.cl/bibliografico/calidad/equidad/Reformas_educativas_balanc_e_de_decada_PREAL.pdf

GALLARDO-FUENTES, F.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; CARTER-THUILLIER, B. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society, & Education**, Almería, v. 9, n.2, p. 227-238, jul. 2017.

GEORGE, J. D.; GARTH FISHER, A.; VEHR, P. R. **Test y Pruebas Físicas**.

Paidotribo. España, 1996.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Companhia das Letras: São Paulo, 1989.

_____. **Relações de força: histórica, retórica, prova.** Tradução Jônatas Batista Neto. Companhia das Letras: São Paulo, 2002.

GRIS, G. M. *et al.* Estudio somatotípico en la población activa de Argentina. **Apunts Medicina de l'Esport**, Catalunya, v. 39, n.144, p.35-40, 2004.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, jul. 2008.

GÓMEZ, L. C.; THOMASSET, A. R. Programas de formación en el campo de la educación física en Uruguay. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

GUERRERO, G.; D'AMICO, R. L.; HOJAS, J. La formación del recurso humano en educación física – república Bolivariana de Venezuela. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

HAHN, E. **Entrenamiento con niños**, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Princeton, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

HEIN, A.; TAUT, S. El uso de información evaluativa externa con fines formativos en establecimientos educacionales chilenos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v.3, n.2, p.160-181, mayo, 2010.

HERNANDEZ, J. L; et al. **La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar.** Editorial Graó: Madrid, 2004.

HOFFMANN, J. **Evaluación, Mito y Desafío. Educación y Realidad.** Mediação: Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Mediação: Porto Alegre, 2000.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Mediação: Porto Alegre, 2005.

HUAMANÍ, O. G.; HUAMANÍ, L. G.; SANTOS-GALDURÓZ, R. F. La educación física y la formación profesional inicial en el Perú. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

KIRK, D. **Physical Education Futures**. London: Routledge, 2010.

KIRKENDALL, D.; GRUBER, J.; JOHNSON, E. **Measurements and Evaluation for Physical Educators**. Human Kinetics Publishers: U.S.A. 1987.

KUZNETSOV, V. V. **Metodología del entrenamiento de la fuerza para deportistas de alto nivel**. Editorial Stadium: Buenos Aires, 1989.

LAFOURCADA, P. **Evaluación de los Aprendizajes**. Editorial CINCEL: Colômbia, 1972.

LITWIN J, FERNÁNDEZ, G. **Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte**. Editorial Stadium: Buenos Aires, 1977.

LÓPEZ PASTOR, V.; PÉREZ BRUNICARDI, D. Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. **Novedades educativas**, Buenos Aires, n.157, p. 24-28, enero, 2004.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. et al. ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 77-201, set. 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, A. (Coords). **Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones: León, 2017.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course, **European Physical Education Review** [s.n.], p. 1- 17, jun., 2015.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @ambienteeducação**, v. 5, n.1, p. 70-82, jan/jun/2012.

MARFELL-JONES, M. et al. **Manual ISAK: Estándares de medidas antropométricas internacionales**. Sociedad Internacional para el Avance de la Cineantropometría: Sudáfrica, 2001.

MARQUES, R. Exames standardizados na educação básica: pressupostos de uma prática a partir da inserção da educação física no exame nacional do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação Física) – em elaboração, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MATHIAS, B. J. **Educação Física Escolar**: da obrigatoriedade da nota à *necessidade da avaliação*. 2013. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2013.

_____. **Avaliação na Educação Física Escolar**: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização. 2014. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2014.

MAXIMIANO, F. L. **Autobiografias discentes**: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial. 2012. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2012.

_____. **Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em educação física**: implicações para a docência. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MC ARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. **Fisiología del ejercicio**: Energía, nutrición y rendimiento humano. Editorial Williams & Wilkins: Madrid, 1996.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V. do; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, p. 13-37, jan./abr. 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Orientaciones Generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la educación Bolivariana**. Venezuela, 2005.

_____. **Ley orgánica de Educación Intercultural**. Ecuador. 2010. Disponível em: <http://www.educacion.gob.ec/>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Evaluación para el aprendizaje**. 2008.

_____. **Unidad de Curriculum y evaluación**. Marco y Bases curriculares, Programas de Estudio y Mapas de Progreso correspondiente a la Educación Básica. 2010. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/>.

MOLNAR, G. **Entrenamiento y deporte infantil**. Rosgal S.A: Montevideo, 1996.

MOLNAR, G.; DÁVILA, J. L.; KOHAN, A. **Control y evaluación del entrenamiento**: repartido del diploma de preparador físico. Rosgal S.A: Montevideo, 2000.

MONEDERO, J. **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Aljibe: Granada, 1998.

MONEREO C. (Coord.). **Pisa como excusa**. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Graó: Barcelona, 2009.

MOREIRA, M. C. M. Avaliação Institucional Escolar um estudo exploratório de uma experiência. 2005. 343 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2005.

MORROW, J. R. et al. **Measurement and evaluation in human performance**. Human Kinetics Publishers: U.S.A. 1995.

MURILLO, F. J.; ROMÁN, M. Retos en la evaluación de la calidad de la educación en américa latina. **Revista iberoamericana de educación**, n. 53, p. 97-120, 2010.

NEVO, D. School evaluation: internal or external?. **Estudies in educational evaluation**, v.27, p. 95-106, 2001.

OLIVEIRA, C. P. Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, M. C. **Avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física escolar**: produção de práticas para atuação na educação Básica. 2016. Relatório de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. M. (Ed.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p.77-94, 2000.

PAULA, S. C. **Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar**: diálogos com os alunos das universidades federais. 2015. Relatório do Programa de Iniciação Científica da UFES, Vitória, 2015.

PILA TELEÑA, A. **Evaluación de la educación física y los deportes**: los test de laboratorio al campo. Augusto E. Pila Teleña, D.L: Madrid, 1985.

PLATONOV, V. N. **El entrenamiento deportivo**. Editorial Paidotribo: Madrid, 1993.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação da aprendizagem na educação superior: a produção científica da revista estudos em avaliação educacional em questão. **Revista Avaliação**, Campinas, v.20, n. 2, p. 467-487, jul. 2015.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Vozes: Petrópolis, 1998.

RAVELA, P. et al. La evaluación externa en seis países de américa latina: balances y retos. Ed. Bonaventuriana, 2008. Disponível em: https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/libro_fin

REPÚBLICA DE VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**. Caracas, 1980.

RUIZ, G. H. **La formación del professorado de educación física em México: necesidad de un cuerpo troncal**. Tese de Doutorado, Universidad de Extremadura, 2015.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Editorial Morata: España, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SALAZAR, S. R. R.; LOAIZA, G. R. R. Proceso de formación profesional en cultura física en el ecuador. In: SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2015.

SALES, T. **La evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva de la complejidad**. s/e, s/p, 2003.

SANTOS GUERRA, M. **Evaluación Educativa 1: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. 2 ed. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, 1996.

_____. **Evaluar es comprender**. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires, 1998.

SANTOS, W. dos. **Avaliação na educação física escolar: análise de periódicos do século XX**. 2002. 138 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Proteoria: Vitória, 2005.

_____. Currículo e avaliação na Educação Física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, O. et al. (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristovão: Editora da UFES, 2008.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L.; FROSSARD, M. L. Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, p. 739-752, 2016.

SANTOS, W. *et. al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 4, v. 30, dez. 2014.

SANTOS, W. *et. al.* Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015.

SANTOS, W. *et. al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.27, n.1, 2016a.

SANTOS, W. dos; et al. Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p. 62-71, jan./mar. 2016b.

SANTOS, W. dos; et al. Ensino da avaliação educacional na formação de professores de educação física em dez universidades federais. **Avaliação** (em avaliação), 2018a.

SANTOS, W. dos; et al. A constituição de um corpus de saberes teóricos e práticos para o ensino da avaliação. *In*: SANTOS, W. dos. (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai**, 2018b, no prelo.

SARNI, M. **La evaluación en educación física escolar**. Tese de Doutorado, Universidad Católica de Uruguay, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. La educación física en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). en **Plan de Estudios**. Licenciatura en Educación Física, México, p. 21-25, 2002.

SHAW, I. **La Evaluación Cualitativa**. Editorial Paidós: España, 2003.

SILVA, A. M.; BEDOYA, V. M. **Formação Profissional em Educação Física na América Latina: Encontros, Diversidades e Desafios**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras**: fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SULBARÁN, R. M. R; SALAZAR, A. L. La Educación Física en el curriculum venezolano. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 14, n. 142, p. 1-9. 2010.

Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd142/la-educacion-fisica-en-el-curriculum-venezolano.htm>

VALDIVIELSO, F. N. Entrenamiento adaptado a los jóvenes. **Revista de educación**, Mar del Plata, n.335, p. 61-80, jun. 2004.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria-planejamento-modelos. IBRASA: São Paulo, 2000.

WEINECK, J. **Entrenamiento óptimo**: Hispano Europea: Madrid, 1988.